

# **INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE**

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

---

Departamento de Psicología, Educación y Salud

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



## ***GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA FORMACIÓN DE EMPRENDEDORES***

Trabajo para obtener el grado de

MAESTRO EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: Stella Maris González

Asesora: María Enriqueta Franco Gamboa

**Tlaquepaque, Jalisco; noviembre 2018**

## RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de la experiencia de llevar a cabo un proceso de Gestión del conocimiento con la academia de docentes de la asignatura desarrollo de un plan de negocios. Se presentan detalles acerca del contexto de la enseñanza del emprendimiento en el ITESO, de la UAB de Innovación y emprendimiento y las secuencias docentes de esa academia, la identificación de la problemática, las cuatro fases que integran el plan de acción, las teorías del marco conceptual sobre la gestión de conocimiento propuesto por Nonaka, Firestone y McElroy, la comunidad de practica por Wenger y Plaskoff. Se plantea la problemática respecto a la enseñanza de las competencias para emprender en la asignatura de Desarrollo de plan de negocios como asignatura integradora. Se formula un plan de acción que incluye la creación de una comunidad de práctica donde se genera trabajo colaborativo y aprendizaje que intencionan el cambio de paradigmas en las metodologías educativas para dicha enseñanza. Se presenta la propuesta de intervención y los aprendizajes alcanzados.

Palabras clave: gestión del conocimiento, emprendimiento, competencias.

## INDICE

Introducción .....	4
<b>1. La enseñanza - aprendizaje del Emprendimiento en ITESO ...</b>	<b>7</b>
1.1 Antecedentes del Emprendimiento en el ITESO.....	7
1.2 Contexto de la Asignatura Desarrollo de Plan de negocios .....	10
1.3 Problemática: El reto de desarrollar las competencias para emprender .....	13
1.4 Objetivos del Proyecto de Gestión del Conocimiento .....	16
<b>2. Marco metodológico para la Formación de emprendedores en las aulas .....</b>	<b>18</b>
2.1 Gestión del conocimiento. Diferentes bases teóricas.....	18
2.2 Plan de trabajo para las fases del proceso .....	28
2.2.1 Construcción de la Comunidad.....	28
2.2.2 Mapeo de conocimiento.....	28
2.2.3 Combinación del Conocimiento: Plan de intervención.....	29
2.2.4 Integración del conocimiento .....	30
2.2.5 Difusión y Toma de decisiones .....	31
2.3 Método de recolección de datos .....	31
<b>3. Desarrollo del proceso: Generando nuevo conocimiento para la enseñanza del emprendimiento.....</b>	<b>34</b>
3.1 Procesos de aprendizaje en las fases de la GC .....	35
3.2 Conocimiento Estructural .....	56
<b>4. Conclusiones .....</b>	<b>59</b>
<b>5. Referencias.....</b>	<b>64</b>

## INTRODUCCIÓN

La calidad educativa en los procesos de enseñanza aprendizaje implica romper paradigmas, actualizarse, reflexionar, innovar continuamente, aprender. La calidad educativa tiene que ver con alcanzar los objetivos planteados de manera sistémica, en el país, en el estado, en la institución, en el departamento, y en la unidad académica básica de esa institución. Para esto es importante mantener una visión común de lo que se quiere alcanzar, y en el presente trabajo la visión común estuvo enfocada en la enseñanza de las competencias para emprender de los alumnos de licenciatura a través de un proceso de gestión del conocimiento.

Los procesos de gestión del conocimiento no existen de manera individual son un espacio grupal donde todas las individualidades, saberes, experiencias se ponen sobre la mesa para un bien mayor y común. El bien común que permita resolver una problemática, aquella que aqueja a la comunidad participante. Buscar soluciones en conjunto, ser parte de una misma comunidad de práctica. El trabajo interdisciplinario se hace cada vez más necesario donde todos los participantes tienen algo que aportar. Distintas miradas, distintos pensamientos, nuevamente desaprender para volver a aprender. Permitir estar en un proceso de aprendizaje, ser conscientes que la actualidad y el contexto requiere de otra actividad: la de innovar. Utilizar teorías que permitan conectar con el proceso de enseñanza y aprendizaje, entender el desarrollo de un proceso e intencionar aprendizaje desde competencias y no desde contenidos. Ser partícipe y ponerse en el lugar del otro. Gestionar nuevo conocimiento, desarrollar nuevas herramientas de conocimiento, implementar TICs y volver nuevamente a comenzar.

El presente trabajo permite conocer el proceso de Gestión de conocimiento que se llevó a cabo desde el 2015 hasta el 2017 con el grupo de Academia de Plan de Negocios, de la UAB de IyE, dentro del departamento de Administración y Economía (DEAM) del ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara.

El propósito del proyecto fue: Mejorar la práctica educativa basada en el enfoque por competencias para lograr la formación de emprendedores. La iniciativa que da origen al propósito del proyecto surge debido a varios factores que daban cuenta que la secuencia docente en emprendimiento no estaba alcanzando los objetivos educativos de la enseñanza de competencias para emprender. Los integrantes del proyecto de gestión, docentes de la UAB, coordinación académica y coordinación de UAB, contribuyeron al proyecto ya que el respaldo institucional fue muy importante para la ejecución de esta intervención.

El desarrollo del proyecto se construyó en base a cuatro modelos de gestión del conocimiento, la Teoría Dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional de I. Nonaka, La Quinta Disciplina de M.P. Senge, Comunidades de Práctica de E. Wenger y de Gestión del Conocimiento de Primera y Segunda Generación de Firestone y McElroy.

La estructura del presente documento se integra por tres capítulos, que dan cuenta del proceso llevado a cabo, desde la identificación de la problemática, hasta la intervención realizada en busca de integrar nuevos conocimientos para la comunidad. La etapa de toma de decisiones acerca de la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido, se encuentra aún en planeación.

El primer capítulo explica el contexto de la enseñanza del emprendimiento en la universidad, así como la asignatura de Desarrollo de plan de negocios, su ubicación e importancia dentro de la UAB de Innovación y emprendimiento, como asignatura integradora de las competencias para emprender. Se define la problemática y los objetivos del proyecto de Gestión.

En el siguiente capítulo se desarrolla el Marco Metodológico con la descripción de las teorías de gestión del conocimiento que sustentaron este trabajo. Se presenta una revisión de la literatura especializada de los cuatro modelos mencionados anteriormente; a su vez se explica el Plan de trabajo para las fases del proceso: La construcción de la comunidad de práctica, el mapeo del conocimiento, la

combinación del conocimiento con el diseño del plan de intervención para la gestión del aprendizaje, integración del conocimiento y toma de decisiones y difusión del conocimiento.

En el tercer capítulo se describe el desarrollo del proceso a partir de lo ocurrido en los distintos momentos del plan de trabajo, sus implicaciones y resultados, así como el nuevo aprendizaje adquirido basado más que nada en la visión común que responde a la pregunta “¿Qué evaluamos cuando enseñamos a emprender?”.

Por último, se presentan las conclusiones derivadas de esta experiencia, y una reflexión personal acerca de la utilización del proceso de gestión del conocimiento en el área educativa y de formación docente.

# 1. La enseñanza - aprendizaje del Emprendimiento en ITESO

*“Emprendiendo con el mundo para el mundo”*

## 1.1 Antecedentes del Emprendimiento en el ITESO

En la Universidad ITESO las iniciativas formales relacionadas con el emprendimiento, pueden rastrearse a partir de la Agenda Institucional de Planeación - Escenario en 2006. En dicha agenda se propone el frente estratégico de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa y Empleo (Narro, 2006), con el fin de intencionar el reconocimiento como universidad especialista en micro y pequeñas empresas y en el manejo alternativo de la problemática del empleo.

Enmarcada dentro del desarrollo de la función institucional de vinculación, dicha agenda propone abrir espacios para las situaciones de aprendizaje en nuevos proyectos de vinculación, estableciendo como unidad operativa el “Metaprograma Universidad-Empresa”, hoy llamado Centro Universidad Empresa, que opera desde sus inicios como instancia de la Dirección de integración comunitaria (DIC), es decir no forma parte de la Dirección General Académica. Desde este centro se han desarrollado diversos proyectos relacionados con las prácticas profesionales, la consultoría y la asistencia técnica en empresas. Una particular apreciación se hace del programa de Jóvenes Empresarios Universitarios, el cual ha evolucionado hasta convertirse en programa de Formación de Emprendedores que considera todos los estadios de desarrollo de negocios desde la idea hasta el arranque.

En abril de 2002, ITESO en colaboración con varias instancias del Gobierno, firmó convenios para desarrollar una cultura de Gestión de la Innovación y la Tecnología y contribuir a la generación de riqueza y empleo de calidad en la región. Este convenio condujo a la formación del PROGINNT, hoy CEGGINT, mismo que integra diversos proyectos o líneas de acción en relación con el ecosistema emprendedor, generando una segunda línea de trabajo referente al emprendimiento. (ITESO, 2012)

Finalmente, una tercera línea de trabajo la conforman los planes de estudio de los diversos programas académicos del Departamento de Economía, Administración y Mercadología (DEAM), que incluyen a partir de 2004 asignaturas relacionadas directa o indirectamente con el emprendimiento, según se muestra en la siguiente tabla 1:

Tabla 1 – Asignaturas del DEAM relacionadas con el Emprendimiento (hasta 2012)

ASIGNATURAS	LAE <sup>1</sup>	LAF <sup>2</sup>	LCP <sup>3</sup>	LCI <sup>4</sup>	LME <sup>5</sup>	LRI <sup>6</sup>
Proyecto Universitario Personal I						
Innovación y gestión de proyectos						
Gestión de la innovación y la tecnología				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Prospectiva del emprendimiento empresarial				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Teoría de negocios				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Investigación de mercados		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
Investigación de mercados internacionales	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Desarrollo de nuevos productos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
Marco legal de los negocios						
Proyecto Universitario Personal II						

Fuente: Elaboración propia

En el año 2012 se plantea la Innovación y el Emprendimiento desde el Modelo Educativo Institucional (MEI) como una competencia profesional común. Por eso las tres instancias ya mencionadas, que operaban de manera aislada se agrupan en el Ecosistema de Innovación y Emprendimiento ITESO, con el fin de aportar

<sup>1</sup> Licenciatura en Administración de empresas

<sup>2</sup> Licenciatura en Administración Financiera

<sup>3</sup> Licenciatura en Contabilidad Pública

<sup>4</sup> Licenciatura en Comercio Internacional

<sup>5</sup> Licenciatura en Mercadotecnia

<sup>6</sup> Licenciatura en Relaciones Industriales



elementos importantes en la estrategia de formación y cultura para la innovación del campus ITESO, tal como se puede observar en la figura 1 (Morfín, 2012).

Figura 1. Ecosistema de IyE en ITESO.



Fuente: Elaboración propia.

El Plan de Desarrollo Académico 2012- 2016 (ITESO, 2012) tiene como fin incentivar tres aspectos específicos.

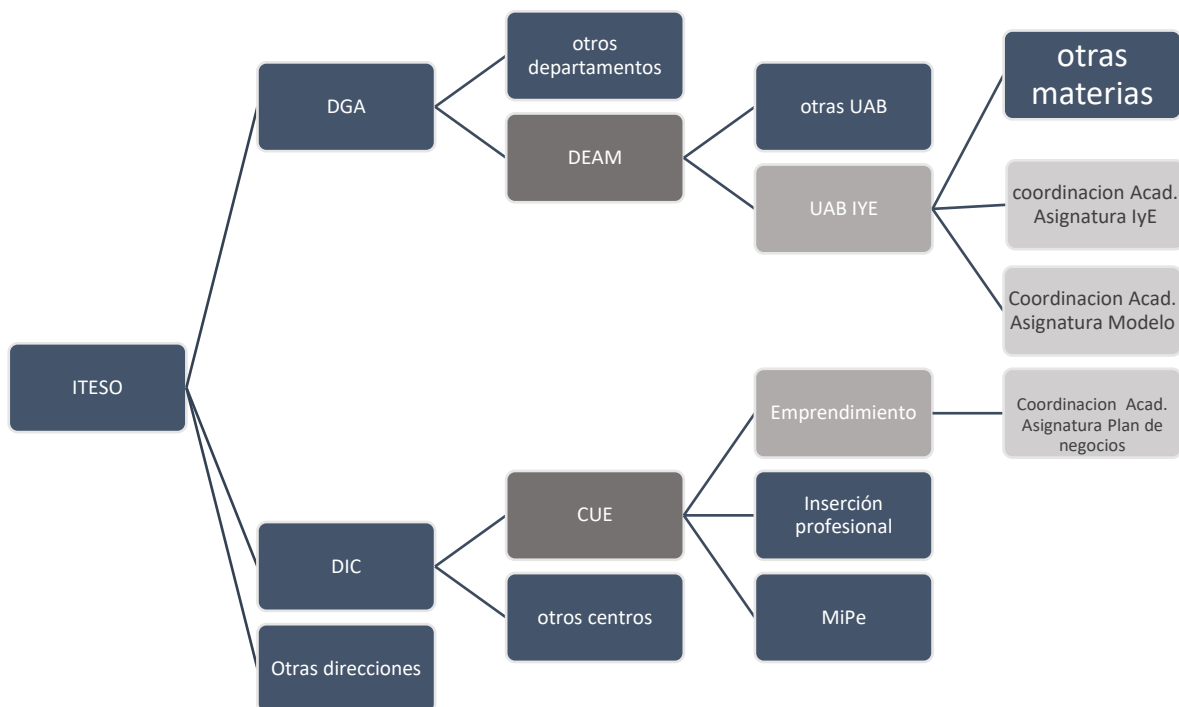
1. Promover en los estudiantes la cultura de la Innovación y el Emprendimiento.
2. Rediseñar los cursos asociados a la competencia de Innovación y Emprendimiento articulándolos con los programas de Incubación de la Universidad y con la asignatura Proyecto Universitario Personal II (PRUP II).
3. Al año 2016 contar con al menos una asignatura en saberes universitarios de: Innovación y Emprendimiento, transversal en los programas de Licenciatura.

## 1.2 Contexto de la Asignatura Desarrollo de Plan de negocios

La UAB de Innovación y emprendimiento (UAB IyE) surge entonces, a partir del 2012, como una necesidad de responder desde un frente común a las necesidades de formación en los temas de Innovación y Emprendimiento de la Institución, tal como lo plantea el Plan de desarrollo Académico.

La asignatura Desarrollo de Plan de Negocios (DPN), junto con las asignaturas Innovación y Emprendimiento y Modelo de Negocio formarán parte de dicha UAB. Es importante destacar que el presente proyecto de Gestión del conocimiento se desarrolla en la asignatura DPN y dicha asignatura es coordinada por el Programa de formación de Emprendedores del Centro Universidad Empresa. (ver figura 2).

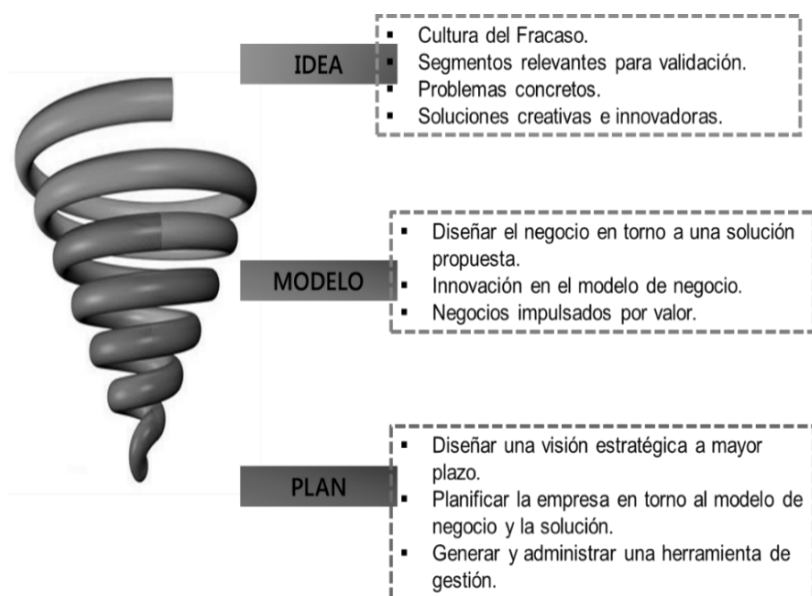
Figura 2. Organización de la coordinación académica de las asignaturas de IyE a partir de la UAB de



Fuente: Elaboración propia

Las tres asignaturas se complementan de manera tal que agrupadas intencionan las competencias para el desarrollo del proceso de emprender a través de 3 ejes centrales: idea, modelo y plan (ver figura 3):

Figura 3. Objetivos de las asignaturas.



Fuente: Elaboración propia

El objetivo de la asignatura de DPN es lograr que los participantes adquieran las competencias referidas a la visión sistémica, la planeación estratégica y la toma de decisiones, a partir de la información obtenida del análisis de datos.

La visión es generar emprendedores formados en sus niveles de análisis, proyección y toma de decisiones para evitar la pérdida de los proyectos de negocio en los dos años siguientes al arranque.

Los objetivos generales de la asignatura son:

- Analizar la viabilidad de la idea, modelo y plan de negocio a partir de la información técnica obtenida con una visión sistémica para la toma de decisiones que le permitan generar alternativas de ejecución.
- Formular un plan de negocios para conocer la viabilidad de arranque y desarrollo de un negocio en base al modelo previamente seleccionado,

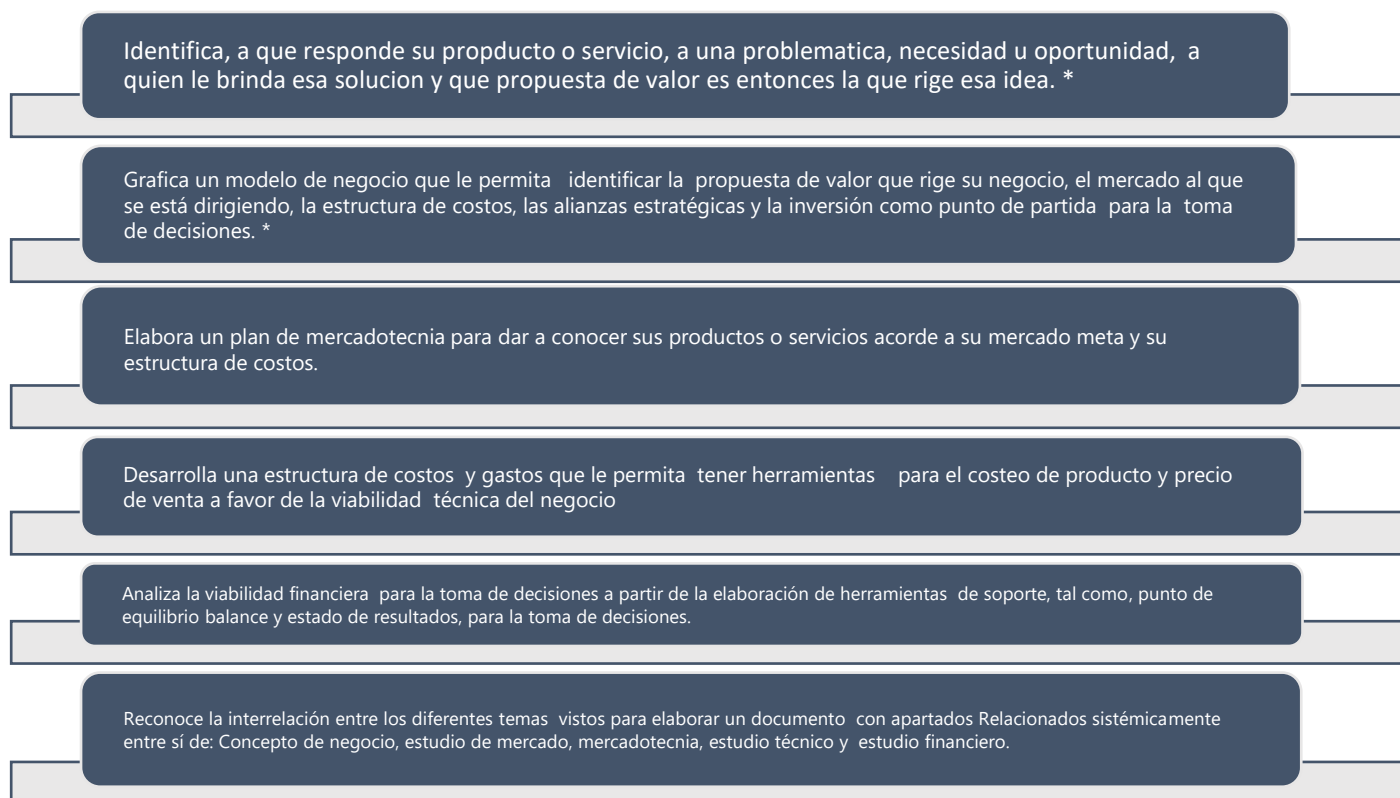
incluyendo la evaluación de alternativas para la gestión y obtención de los recursos que requerirá. (Consejo DEAM, 2009)

Por otra parte, el plan curricular de dicha asignatura contempla el desarrollo de las siguientes competencias transversales:

- ✓ Visión sistémica: El emprendedor logra entender las partes como un todo, las interrelaciona entre sí con una visión integral.
- ✓ Planeación estratégica: El emprendedor planea a mediano y largo plazo de manera estratégica buscando la consecución de los objetivos planteados para el arranque de la empresa
- ✓ Toma de decisiones: El emprendedor es capaz de tomar decisiones a partir de la información técnica obtenida en el proceso de aprendizaje.

Las competencias específicas de la asignatura se presentan enseguida (Ver figura 4):

Figura 4. Competencias específicas de la asignatura DPN.



Fuente: Elaboración propia

### **1.3 Problemática: El reto de desarrollar las competencias para emprender**

La asignatura DPN, lleva en la Currícula desde 2011, antes de pertenecer a la UAB formó parte de un conjunto estructurado. En los primeros semestres que estuvo en operación, esta asignatura tenía un enfoque en contenidos utilizando el plan de negocios como herramienta central de esta asignatura. Desarrollar planes de negocio puede parecer sencillo, por la modalidad de llenado de ítems, pero el análisis del mismo no lo es ya que desarrollar un plan de negocios significa adquirir competencias a niveles altos de desempeño que no son tan sencillas de adquirir si no se han ido trabajando e intencionado en el proceso, tales como se mencionó: Toma de decisiones, Planeación Estratégica y Visión sistémica.

Hace unos años la única herramienta para el desarrollo y proyección de negocios era el plan de negocios, pero hoy en día existen nuevas herramientas, lienzo, modelos, simuladores, más lúdicas y rápidas menos tediosas quizás, que permiten evaluar inicialmente las propuestas de negocio. Aun así, ninguna de esas herramientas suple al plan de negocio, ya que el mismo es una herramienta de análisis mucho más contundente, que implica un nivel de razonamiento bastante superior a las otras herramientas.

El plan de negocios es el mecanismo que permite articular la visión estratégica sobre lo que se quiere lograr con la idea de negocio a mediano y largo plazo, a dónde se dirige y cómo va a llegar hasta ahí, para después delinear una estrategia que convierta sus metas en realidad.

El plan de negocios es un mapa que sirve para guiar el proceso de arranque y ejecución. Por ello, reúne toda la información necesaria para evaluar el modelo de negocios y establecer la estrategia ideal para ponerlo en marcha. Es importante tener en cuenta que no se trata sólo de redactar un plan a manera de documento sino de imaginar y poner a prueba toda una estructura lógica para la puesta en marcha pero que implique también aspectos de calidad como son además de la eficiencia y eficacia, la relevancia, equidad y responsabilidad social, buscando generar innovación en esos proyectos tradicionales, así como impacto social, económico o ecológico.

En los últimos años, ha sido un reto intencionar en los alumnos el aprendizaje de esta herramienta, (el plan de negocios) y por consecuencia sus competencias ya que por estar en contacto con otras herramientas como el *lean canvas*, *el modelo canvas*, *el validation board*, etc., que como se dijo, son herramientas más lúdicas, más dinámicas el plan de negocios ha perdido credibilidad. Por lo mismo se ha buscado la manera de presentarla como una asignatura integradora de diversos temas que los alumnos ven en otras asignaturas, como por ejemplo innovación y emprendimiento, modelo de negocios, toma de decisiones, las cuales conforman en su grupo una secuencia docente. Hacerlo de esta forma tenía como objetivo que los alumnos aprendieran contenidos que permitirán a su vez la adquisición de ciertas competencias en diferentes niveles llevando una secuencia: lo conozco, lo aplico, lo interpreto.

Pero los alumnos no lo perciben de esta manera, al analizar las evaluaciones de los últimos años de la materia (2013, 2014 y 2015) y las entrevistas que se hicieron en la indagación de la problemática, salieron a relucir las quejas de que la asignatura era repetitiva, tediosa y tenía muchos contenidos. En síntesis, no se alcanzaban los objetivos de la asignatura. Esto planteo la posibilidad de cuestionar si la enseñanza del emprendimiento en base a contenidos era la correcta.

El desarrollo de competencias ha sido utilizado en los últimos años en la capacitación en empresa y también en el ámbito educativo, ya que de acuerdo a Tobón (2010) las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, al brindar principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otra estrategia educativa.

Las competencias se definen como un hacer reflexivo y transferible, con saber hacer, alude a la capacidad de la persona para resolver problemas de tipo tecnológico, cognoscitivo o valoral. Es reflexivo debido a que al sujeto competente le atribuyen la habilidad de analizar la situación a la que se enfrenta y ser propositivo de acuerdo a sus recursos. La competencia está integrada por conocimientos, habilidades y actitudes que el sujeto pone en juego en el ejercicio de su profesión y

vida, como lo expresa la frase que denota la formación integral: Formación para la vida en el ejercicio útil y pertinente de una profesión; es decir las competencias profesionales están situadas en un entorno social y económico que las demanda pero que también inciden en el contexto a través de la transformación personal y social (Tobón, 2010).

El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes (Tobón, 2010), es por ello que las formas de enseñanza y aprendizaje de esas competencias continúa siendo un reto para la academia.

En la búsqueda de una solución didáctica para intencionar competencias se buscó la opción de un simulador de negocios en el cual los estudiantes pudieran poner en práctica las competencias transversales. Esta actividad al momento de la recolección de datos era inicial por lo que se estaba realizando una aproximación al mismo a partir de la certificación de los docentes.

La recolección de datos, de las evaluaciones de valoración, y de las entrevistas y del análisis y sistematización de los mismos, permitió identificar que existe una problemática relacionada con el desarrollo de las competencias transversales antes señaladas, así como a la motivación para cursar la asignatura, debido a que:

- En los estudiantes de licenciatura se encontró dos realidades: un grupo de estudiantes con intención de emprender y cursar la asignatura por decisión propia y otro grupo de estudiantes que no les interesa emprender y cursa la asignatura por ser obligatoria.
- El momento de vida se suma también a la intención de emprender. Aquel que no siente que es el momento para emprender no le encuentra sentido a la asignatura.
- La metodología educativa que se está aplicando en este contexto y en este perfil de estudiantes en específico no es el adecuado

- La mayoría de los docentes son profesionales que han sido emprendedores o son consultores en emprendimiento, y sus estrategias de enseñanza-aprendizaje no han sido adecuadas ya que se enfocan en contenidos, pero no en desarrollar las competencias.

#### **1.4 Objetivos del Proyecto de Gestión del Conocimiento**

Gestionar el conocimiento, es en pocas palabras lograr un conocimiento colectivo, la transmisión y la difusión de ese conocimiento dentro de una organización, con el fin de lograr impactos en el entorno o bien innovar (Canals, 2003).

Generalmente el punto de partida de la gestión del conocimiento es un problema, el cual aparece para generar y buscar alternativas de solución, las cuales se generarán a partir de los individuos que forman parte de la organización o grupo que padece esa problemática.

Para esto es necesario formar una comunidad de práctica la cual estará conformada por un grupo de personas que desempeñan una misma actividad o responsabilidad profesional ya que están preocupados por un problema común o movidos por un interés común y profundizan en su conocimiento y pericia en dicha problemática a través de una interacción continuada (Canals, 2003).

Es dentro de esta comunidad que se realiza la gestión del conocimiento a partir del cual el conocimiento de ser individual pasa a ser colectivo generando un nuevo conocimiento, que puede dar respuestas a la problemática planteada.

La GC tiene varios objetivos, como ya se mencionó: la búsqueda de innovación, generar impactos, generar nuevos paradigmas, dependiendo de la naturaleza de la organización y del problema a resolver. Pero más interesante aún es el proceso de aprendizaje que se genera en todos los participantes, el cambio de paradigma de ser un grupo de individuos a conformar una comunidad de práctica. El enriquecimiento de cada uno para lograr el enriquecimiento colectivo y por ende el crecimiento o impacto organizacional.



Es por ello que la problemática identificada relacionada con la enseñanza del emprendimiento puede ser atendida a través de un proceso de intervención basado en los modelos de gestión del conocimiento.

En este proyecto en particular el objetivo general del Proceso de Gestión de Conocimiento fue:

*Mejorar la práctica educativa basada en el enfoque por competencias para lograr la formación de emprendedores.*

Lo anterior guiado a través de los siguientes objetivos específicos.

- ✓ Buscar y analizar alternativas didácticas para el desarrollo de las competencias en el aula.
- ✓ Adecuar el diseño curricular con la didáctica elegida.
- ✓ Establecer indicadores de evaluación y herramientas de implementación.

Se ha de destacar que la academia de Plan de negocios cuenta con el capital intelectual y social requeridos para el intercambio de conocimientos, aprendizajes y experiencias que permitan implementar las estrategias, metodologías y sistemas de evaluación en el desarrollo de las competencias y a su vez quedar integrados dentro del conocimiento institucional.

## 2. Marco metodológico para la Formación de emprendedores en las aulas.

*“Me lo contaron y lo olvidé; Lo vi y lo entendí;  
Lo hice y lo aprendí” Confucio*

La búsqueda de la solución del problema planteado, tiene como fin, entre otras cosas, lograr la calidad educativa acorde a los objetivos de la Institución. Para Bolívar *“Una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella, al tiempo que está atenta para responder a las demandas y cambios externos”* (Bolívar, 2000, pág. 2).

Para entender un poco más el proceso que se llevó a cabo, a continuación, se presentan los modelos teóricos que sirvieron como base para el proceso de GC. Enseguida el plan de trabajo que se llevó a cabo, y por último los métodos y técnicas empleadas para la recolección de datos y su análisis.

### **2.1 Gestión del conocimiento. Diferentes bases teóricas.**

La GC según (Gómez, 2006, pág. 29) “consiste en un conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o el individuo.”

## El modelo Nonaka y Takuchi

La creación de conocimiento organizacional en el modelo de Nonaka (1995) supone que el conocimiento es creado a través del diálogo continuo entre el conocimiento tácito y el explícito.

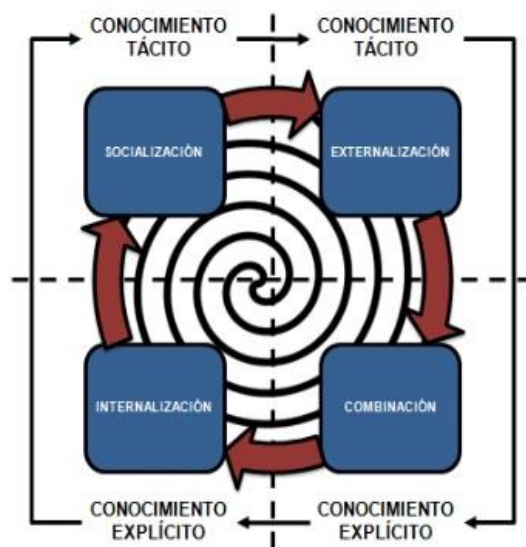
El conocimiento tácito (subjetivo) depende de las personas, sus creencias y el medio en que se desenvuelve. Se adquiere de la experiencia personal y es muy difícil de expresar usando un lenguaje normal. Pero aun así este conocimiento se puede transmitir y compartir a otros. Tiene por un lado un aspecto cognitivo como modelos mentales, y un aspecto técnico, como el saber hacer. Por otro lado, el conocimiento explícito se expresa a través del lenguaje formal, y se transmite de una persona a otra.

Este diálogo comienza con la socialización, continua con la externalización, sigue con la combinación y por último la internalización tal como se puede observar en la figura 5.

En el proceso de exteriorización, el conocimiento tácito se convierte en explícito, es decir el conocimiento se hace tangible por medio de la documentación, el diálogo. En este proceso, se produce la conversión mediante diferentes formas como metáforas, analogías, conceptos, hipótesis o modelos. Mediante la adopción de estas diferentes formas, se viabiliza y se facilita su comprensión y utilización.

En el proceso de combinación, el conocimiento pasa de explícito a explícito. Esta fase tiene por objetivo transformar el conocimiento en formas más complejas, es decir es un proceso de sistematización de conceptos en el que se genera un sistema de conocimiento. El conocimiento explícito se intercambia y combina por diferentes

Figura 5. La Espiral del conocimiento



Fuente: (Nonaka y Takeuchi, 1995).

vías como las juntas, los documentos, las conversaciones, los correos electrónicos, entre otros.

El proceso de interiorización es el paso del conocimiento explícito a tácito y está muy relacionado con el aprendizaje, de forma que los individuos puedan adquirir experiencia de otros. En este proceso, las experiencias se interiorizan en la base del conocimiento del individuo receptor.

Hay ciertos aspectos organizacionales que (Nonaka y Takeuchi, 1995) propone como complementos o que facilitan la creación de conocimiento. Entre ellos está el compromiso, *“el cual es uno de los componentes más importantes para promover la formación de nuevo conocimiento dentro de una organización” (pag7)*. A su vez hay tres factores que inducen el compromiso individual: Intención, autonomía y fluctuación.

La intención tiene que ver con la manera en que los individuos forman su enfoque hacia el mundo y tratan de hacer sentido de su entorno, es un concepto orientado a la acción. Y el significado de la información puede diferir a acuerdo a lo que el individuo intente hacer con esa información.

La autonomía puede aplicarse a nivel individuo, grupo u organización. Los individuos tienen diferentes intenciones dentro de la organización, así como tiene diferentes personalidades, y diferentes motivaciones. La autonomía individual aumenta la posibilidad de la automotivación para crear conocimiento nuevo, al dejar que la gente actúe de manera autónoma la organización puede aumentar la posibilidad de introducir oportunidades inesperadas

La fluctuación: Aunque la intención es interna al individuo la creación de conocimiento a nivel individual involucra interacción continua con el mundo externo. En esta conexión el caos o discontinuidad puede generar nuevos patrones de interacción entre los individuos y su entorno. La desarticulación provocada por esta fluctuación saca al individuo de su estado de confort, y provocan que los individuos cuestionen el valor de los hábitos y por ende puede llevar a realinear u compromiso.

Por otra parte, existen otras condiciones que promueven un clima más favorable para la creación de conocimiento a nivel organización, como son: caos- creativo-redundancia y variedad requerida, las cuales son la base para dos modelos de estilo de gestión: gestión medio-arriba-abajo y organización hipertexto.

La gestión media-arriba-abajo es un modelo de gestión adecuada para promover la creación eficiente del conocimiento en organizaciones de negocio. Este modelo está basado en los conceptos anteriores y pone mucho énfasis en el papel de los mandos superiores y medios para la creación de conocimiento. Toma en cuenta a todos los miembros como actores importantes que trabajan juntos horizontal y verticalmente. Una de las características principales de este modelo en relación a la creación de conocimiento es el amplio alcance para las relaciones cooperativas entre los diferentes mandos.

Por último, una imagen de diseño organizacional que provee de estructura para el proceso de creación de conocimiento organizacional es la organización hipertexto:

La característica central de la organización de hipertexto es la habilidad de cambiar entre los varios “contextos” de la creación de conocimiento para acomodar requisitos cambiantes de situaciones tanto dentro como fuera de la organización. En el proceso de creación de conocimiento organizacional, es posible distinguir varios “contextos” de creación de conocimiento tales como la adquisición, generación, explotación y acumulación de conocimiento. Cada contexto tiene una forma distintiva de organizar sus actividades de creación de conocimiento. Las actividades no jerárquicas y auto organizadas de los equipos son indispensables para generar nuevo conocimiento, así como para adquirir conocimiento “profundo” a través de una búsqueda enfocada e intensiva. Por otro lado, la división jerárquica del trabajo es más eficiente y efectiva para la implementación, explotación y acumulación de nuevo conocimiento, así como la adquisición de diversa información a través de búsqueda intensiva y no enfocada. (Nonaka y Takeuchi, 1995)

## **El modelo Firestone y McElroy o el modelo de conocimiento de segunda generación**

El modelo de Firestone y McElroy o como ellos lo llaman de gestión del conocimiento de segunda generación, consiste en la entrega del conocimiento e incluye la producción del conocimiento, comprende los procesos de compartir y usar el conocimiento, pero además se interesa por impactar el entorno necesario para que la innovación ocurra en la organización y sus procesos.

El distintivo de esta gestión, radica en la integración de los procesos para la producción de conocimiento al ciclo de conocimiento y la visión de los mismos dentro de un ciclo de retroalimentación. En esta gestión se integran y complementan dos partes: el proveer de conocimientos organizacionales y la producción de nuevo conocimiento organizacional. ( Ortiz Cantú y Sahagún, 2009).

Los primeros dos procesos, la producción y la integración del conocimiento, agrupado en el marco conceptual denominado como el ciclo de vida del conocimiento, son los pasos primordiales para entender la gestión de la segunda generación

La producción del conocimiento son los procesos mediante los cuales se crea nuevo conocimiento; esto se hace con el objetivo de conservar el conocimiento actual, aquel que permanece, trabajando también nuevo conocimiento que ayude en la innovación para el mejoramiento de los procesos organizacionales que puedan beneficiar y agregar valor a una institución en el contexto empresarial ( Ortiz Cantú y Sahagún, 2009) ese orden de ideas, esta producción se puede dar por diferentes metodologías, tales como:

- Adquisición de información: Se basa en la obtención de información utilizando diferentes fuentes tangibles como manuales, libros, revistas, tutoriales, etc. o fuentes intangibles como blogs, sistemas de información, entre otros. La idea es que después de adquirir y usar la información, esta se puede transformar en un conocimiento.

- Aprendizaje individual y grupal: Se presenta cuando hay un proceso de mediación y aprendizaje individual y/o grupal, que, a su vez, ayuda en la producción del aprendizaje organizacional. Este aprendizaje se da por medio de la difusión de los conceptos aprendidos a todos los grupos de una organización.

- Formulación de declaraciones de conocimiento: Se define como afirmaciones, argumentos, conjeturas, teorías, hipótesis de posibles acciones que podrían conducir a resultados deseados; los cuales dan un punto de partida para iniciar un proceso de investigación con el objetivo de llegar a comprobar la veracidad de estas.

- Validación del conocimiento: En esta metodología se evalúan las hipótesis planteadas en la etapa de formulación, con el objetivo de identificar si trascienden o no para formar parte de la base del conocimiento organizacional.

- Integración del Conocimiento: consiste en la difusión de nuevos conocimientos que contribuye en la toma de decisiones para llevar a cabo diferentes operaciones en una organización. Dicho de otra manera son los procesos mediante los cuales una organización introduce nuevas declaraciones de conocimiento en su ambiente operacional. Este proceso, parte de la base de que el conocimiento se debe distribuir y compartir. Desde esa perspectiva, esta integración se da por medio de:

- a) Difusión de información y conocimiento: Metodología a través de la cual pueden utilizarse estrategias para difundir el conocimiento adquirido, dejándolo explícito en publicaciones en la intranet, manuales o documentos; a su vez, estos se convierten en herramientas de consulta permanente para la utilización de las personas de la organización.

- b) Búsqueda de información y conocimiento: Esta etapa del proceso se podría dar mediante el apoyo en herramientas como buscadores, minería de datos o diferentes fuentes de información que sean de uso colaborativo de la organización.

- c) Intercambio de conocimiento: Busca crear, desarrollar e impulsar espacios de intercambio de conocimiento, donde se logre compartir experiencias y creencias orientadas al crecimiento de la organización.
- d) Enseñanza del conocimiento: Son espacios en los cuales los expertos puedan compartir su conocimiento, generando intercambio de saberes entre el experto y el aprendiz.

### **La Quinta Disciplina de Peter Senge**

La Quinta Disciplina de Peter Senge (2005) se refiere a un modelo de construcción de *organizaciones inteligentes*, las cuales se diferencian de las organizaciones tradicionales autoritarias, “organizaciones de control”. Las organizaciones inteligentes son aquellas capaces de aprender permitiendo así expandir sus posibilidades de crecimiento. No basta con adaptarse y sobrevivir sino sobretodo desarrollar la capacidad de crear. La construcción de una organización con auténtica capacidad de aprendizaje y creatividad se basa en el desarrollo de cinco disciplinas: dominio personal, trabajo en equipo, visión compartida, modelos mentales y pensamiento sistémico.

Cuando se habla de organizaciones que aprenden, o más bien cuando se dice que una organización aprendió es porque logró realizar una metanoia, la cual se puede traducir en desplazamiento mental o tránsito de una perspectiva a otra, cambio de enfoque. A través del aprendizaje la organización se re-crea, se capacita para hacer algo que antes no podía.

Como se mencionó inicialmente el significado básico de organización inteligente es una organización que aprende y continuamente expande su capacidad para crear futuro. Conjuga el aprendizaje adaptativo con el aprendizaje generativo: el aprendizaje adaptativo se enfoca en solucionar y tratar de resolver los problemas presentes o detectables en el corto y mediano plazo, pero para Senge (2000) la adaptación es solo el primer paso; las organizaciones necesitan concentrarse en el aprendizaje generador. Este modelo trata de crear y requiere “pensamiento sistémico”, “visión compartida”, “maestría personal”, “aprendizaje en equipo”, y “tensión creativa” (entre la visión y la realidad actual).



El aprendizaje generador, a diferencia del aprendizaje adaptativo, requiere nuevas formas de mirar el mundo. La diferencia radica en ser adaptado y además tener adaptabilidad. Por eso la conjugación de ambos promueve un aprendizaje que aumenta la capacidad creativa. Senge lo expresa así: *“Donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto”* (Senge, 2005, pág. 11).

### **Comunidades de prácticas: Plaskoff y Wenger.**

La comunidad de práctica tiene ciertas características que la diferencia de los demás grupos: Grupos formal, Equipo de solución de tareas, equipo multidisciplinar, comunidad virtual, comunidad de aprendizaje, comunidad de interés. Las diferencias radican sobre todo en las variables del liderazgo, el tamaño del grupo, la virtualidad del mismo, pero sobretodo en el objetivo común que los une.

La conformación de una comunidad de práctica se da dentro de un proceso, no cualquier grupo se convierte en comunidad de práctica, para esto es importante el desarrollo de dicha comunidad.

El proceso de construcción de comunidad como los menciona Plaskoff, se presenta en un proceso que tiene tres componentes:

1. Un modelo de etapas que identifica como una comunidad evoluciona en el tiempo
2. El proceso APPLE (evaluación, planeación, preparación y despegue en sus siglas en ingles) que proporciona un marco de trabajo para mover a la comunidad paso a paso a lo largo de las etapas de desarrollo
3. Tres dimensiones de la intersubjetividad que describen relaciones dentro de las comunidades y sirven como guía para las actividades de mantenimiento y desarrollo de una comunidad. (Plaskoff, 2011)

El modelo de etapas supone antes que nada potenciar es decir supone el reconocimiento de integrantes y el comenzar a compartir experiencias, para luego integrarse, interactuar y definir la práctica de dicho grupo, cerrando con la parte activa donde se da el desarrollo de la práctica y se generan herramientas y artefactos.

El proceso APPLE implica un proceso de construcción de comunidad que puede catalizar este proceso de desarrollo y proporcionar orientación para alcanzar la etapa activa. Hay cinco pasos en este proceso: Evaluación, planeación, preparación, despegue o lanzamiento, establecimiento y evolución. Este enfoque considera que la construcción de una comunidad procede a través de círculos de intersubjetividad cada vez más amplios, de modo que la zona de desarrollo próximo de los participantes se estrecha cada vez más. La intersubjetividad se expande en cuatro fases de negociación de significados:

- El equipo de desarrollo de la comunidad que, al definir los fundamentos filosóficos, el proceso de desarrollo y las conductas deseadas, crea una comprensión común de lo que constituye la comunidad. (Proceso Evaluación)
- El grupo de desarrollo trabaja con un conjunto de la comunidad potencial para desarrollar intersubjetividad respecto de prácticas específicas y de comunidades. (Planeación y preparación)
- Segunda expansión a otros miembros potenciales.
- Finalmente, los integrantes de la comunidad desarrollan intersubjetividad con no-integrantes, a través de su interacción con ellos. (Evolución o lanzamiento)

Cada fase implica negociación de significados, participación y cosificación. Este proceso se construye sobre la base de lo que se entiende que constituye una comunidad y como ésta difiere de otras estructuras organizativas y también sobre el conocimiento de métodos para manejar los elementos culturales que impactan los comportamientos de la comunidad (Pérez-Montoro, 2009).

Por su parte Wenger, ha definido a las comunidades de practica como un “grupo de personas que comparten un interés, profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones” (Wenger, 1998, pág. 70). En este sentido, para el autor las organizaciones son

una "constelación de comunidades de práctica" (Wenger, 1998). El modelo de etapas de Wenger aporta una herramienta útil para enfocar a los miembros en un sentido de metas comunes y un entendimiento compartido de la dirección del desarrollo. Las 5 etapas en el desarrollo de una comunidad se definen de la siguiente manera:

**Etapas potencial:** los individuos empiezan a encontrarse por medio de intereses comunes, pero no tiene una estructura necesaria para compartir experiencias

**Etapas de integración:** los miembros empiezan a reunirse para definir su práctica, para definir la función de su comunidad y reconocer el potencial de sus interconexiones.

**Etapas activa:** Los miembros desarrollan la práctica definiendo artefacto y herramientas creando relaciones y mejorando la práctica.

**Etapas de dispersión:** Los miembros ya no se involucran, se llaman entre si y se piden consejos, pero las relaciones comunitarias se disipan.

**Etapas memorable:** La comunidad se disipa por completo, pero se recuerden anécdotas y memorias de la etapa de conformación (Wenger, 1998).

A su vez para asociar práctica y comunidad se describen tres dimensiones de la relación mediante la cual la práctica se convierte en la fuente de coherencia de una comunidad: Empresa conjunta, compromiso mutuo y repertorio compartido.

**El compromiso mutuo** significa que todos participan a través de acciones cuyo significado se ha negociado mutuamente. La afiliación a una comunidad de práctica es una cuestión de compromiso mutuo.

**La empresa conjunta**, es el resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja la complejidad. Es una empresa negociada por todos los miembros desde la misma diversidad.

**El repertorio compartido**, es el conjunto de recursos de una comunidad para destacar su carácter ensayado y por otro su disponibilidad para el posterior compromiso de la práctica.

## **2.2 Plan de trabajo para las fases del proceso**

### **2.2.1 Construcción de la Comunidad**

La comunidad de práctica es un: *Grupo de personas que desempeñan una misma actividad o responsabilidad profesional que preocupados por un problema común o movidos por un interés común profundizan en su conocimiento y pericia en este asunto a través de una interacción continuada*” (Pérez-Montoro, 2009) pág105.

La comunidad de práctica en este proyecto se conformó con el fin de gestionar conocimiento en la búsqueda de la solución a la problemática planteada, así como buscar y analizar alternativas didácticas para el desarrollo de las competencias en el aula. Estuvo conformada por los maestros de la academia de la asignatura de plan de negocios.

Los pasos que se siguieron para construir la comunidad fueron:

- 1- Plantear el proyecto a las coordinadoras de la UAB de IYE para su aprobación
- 2- Realizar una reunión con todo el equipo de los docentes de la asignatura de plan de negocios y presentarles el proyecto
- 3- Buscar e invitar otros participantes externos a la UAB y al grupo de docentes de plan de negocios que pudieran aportar su conocimiento
- 4- Programar reuniones semanales con los miembros

### **2.2.2 Mapeo de conocimiento**

El término mapeo de conocimiento es definido como una arquitectura visual del dominio de conocimiento en una organización, que permite examinarlo desde una escala global y desde distintas perspectivas (Eppler, 2001). Obtener esta información permite ver el conocimiento y experiencia del talento humano; tener disponible un inventario del conocimiento con el que se cuenta; valorar qué se posee, qué no se posee y qué se debería poseer en cuanto a conocimiento, para

identificar las brechas de conocimiento existentes, y los procesos e interrelaciones que se dan.

El mapeo de conocimiento tuvo como finalidad indagar el conocimiento explícito e implícito con el que se contaba sobre la metodología basada por competencias y la formación de emprendedores. También saber si identifican características del perfil de los estudiantes y qué nivel de profundidad manejan los maestros con la utilización de las TICS que se está implementando y su relación con el desarrollo de competencias.

Para realizar el mapeo se siguieron los siguientes pasos:

1. Definir qué conocimiento se busca
2. Generar preguntas sobre el conocimiento que se quiere construir
3. Realizar un plan de mapeo
4. Analizar fuentes de información externa
5. Buscar documentos existentes, como el modelo educativo, fichas de catedra sobre competencias.
6. Realizar entrevistas a los actores (maestros)
7. Hacer observaciones
8. Compilar y analizar lo mapeado

### **2.2.3 Combinación del Conocimiento: Plan de intervención**

En el proceso de combinación, el conocimiento pasa de explícito a explícito. Esta fase tiene por objetivo transformar el conocimiento en formas más complejas, es decir es un proceso de sistematización de conceptos en el que se genera un sistema de conocimiento. El conocimiento explícito se intercambia y combina por diferentes vías (Nonaka y Takeuchi, 1995).

En esta fase se busca combinar el conocimiento existente con el conocimiento externo y diseñar una propuesta de intervención con el fin de generar conocimiento nuevo en la comunidad.

El objetivo en esta fase del proyecto fue la generación de un aprendizaje colectivo que promueva un cambio de paradigma, sobretodo de las metodologías educativas que utilizan los maestros con el fin de desarrollar las competencias para emprender en el alumno, sin perder de vista la calidad educativa que se quiere alcanzar, haciendo uso de las TICS; y logrando evidenciar las secuencias docentes de toda la academia.

Los pasos para diseñar el proceso de intervención fueron:

- Definir los objetivos de la misma
- Invitar a los instructores a formar parte del diseño
- Diseñar colaborativamente el proceso de intervención, en este caso un programa de formación docente para todos los profesores de la academia de IyE.
- Realizar la convocatoria a los maestros que formaran parte de la comunidad de aprendizaje

#### **2.2.4 Integración del conocimiento**

El proceso de interiorización, es el paso del conocimiento explícito a tácito y está muy relacionado con el aprendizaje, de forma que los individuos puedan adquirir experiencia de otros. En este proceso, las experiencias se interiorizan en la base del conocimiento del individuo receptor. (Nonaka y Takeuchi, 1995)

La integración del conocimiento adquirido en este proceso de intervención se dio en los siguientes pasos:

- Realizar la intervención en base a competencias
- Sensibilizar a los participantes en los contenidos a tratar según los objetivos planteados
- Realizar actividades en cada módulo que permitiera incorporar a su quehacer diario lo reflexionado y vivido
- Realizar actividades de cierre en cada modulo
- Desarrollo de productos

### **2.2.5 Difusión y Toma de decisiones**

En esta etapa del proceso de intervención se toman decisiones sobre cómo se realizará la difusión, el almacenamiento y acceso al conocimiento construido. A decir de Firestone (Sahagún, 2009) la difusión de nuevos conocimientos que contribuirían en la toma de decisiones para llevar a cabo diferentes operaciones en una organización. Dicho de otra manera, son los procesos mediante los cuales una organización introduce nuevas declaraciones de conocimiento en su ambiente operacional. Este proceso, parte de la base de que el conocimiento se debe distribuir y compartir.

Los pasos a seguir para la difusión y toma de decisiones fueron:

- Establecer un plan para definir qué información será gestionada
- Definir beneficiarios de dicha información
- Definir herramientas de comunicación para difundir la misma

### **2.3 Métodos de recuperación de datos.**

La etnografía es uno de los métodos más relevantes que se utilizan en investigación cualitativa. Es un método de investigación que permite interpretar una realidad que interactúa con un contexto más amplio, con la finalidad de obtener conocimientos y planteamientos teóricos. Se debe analizar e interpretar la información encontrada

en campo, tanto la información verbal como la no verbal, para comprender lo que hacen, dicen y piensan, además de cómo interpretan su mundo y lo que en él acontece. Un estudio etnográfico recoge una visión global del ámbito social estudiado desde distintos puntos de vista: un punto de vista interno de los miembros del grupo y una perspectiva externa, es decir, la interpretación del propio investigador (Woods, 1987).

A fines de este trabajo se utilizaron diferentes herramientas etnográficas según la etapa del proceso.

La entrevista a profundidad, aplicada a dos docentes y dos alumnos, se utilizó como método en la identificación del problema, buscando cuales son las diferentes visiones de los distintos actores que forman parte de esta asignatura, así también con el fin de recoger información sobre determinados acontecimientos de la misma. (Woods, 1987).

La entrevista a profundidad, consiste en adentrarse al mundo privado y personal de extraños con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana (Cicourel, 1982). No hay intercambio formal de preguntas y respuestas, sino que se plantea un guion sobre temas generales y poco a poco se va abordando.

En el caso de la entrevista con maestros la mismo tuvo como objetivos:

- a. Sacar una muestra del perfil de los alumnos: ¿quiénes son esos estudiantes, en qué trabajan, ¿cuáles sus estudios que los preceden, etc.?
- b. Conocer cuáles son sus principales motivaciones en lo que al tema Emprender se refiere. ¿tienen interés en poner un negocio, lo ven como plan de vida, están tomando la materia porque es obligatoria?
- c. Conocer la percepción que tienen respecto a la impartición de la materia en el momento real en el que la están viviendo.

Por su parte los objetivos de la entrevista en los alumnos tuvieron como objetivo:

- a. Conocer cuál es la percepción de los alumnos que toman esta materia
- b. Sacar una muestra del perfil de los alumnos: ¿quiénes son esos estudiantes, en qué trabajan, ¿cuáles sus estudios que los preceden, etc.?



- c. Conocer cuál es la metodología que utilizan en el salón. Cuales fueron las que más les sirvieron y cuales menos y por qué.

Luego del vaciado y análisis de las entrevistas se realizaron observaciones a clases del tipo no participante a dos maestros diferentes, buscando principalmente validar y darle objetividad a la información que se ha recibido de parte de estas entrevistas. (Woods, 1987).

Con esa información recabada y el análisis completo se realizó el árbol de problemas el cual permitió la sistematización de la información que se dio a partir del proceso de inducción: “proceso riguroso de sistematización que posteriormente facilitará el análisis de los datos, permitirá llegar con mayor seguridad a definir las aseveraciones teóricas o conclusiones” (Rebeca Mejia Arauz y Sergio Antonio Sandoval, 2012). Esta sistematización a partir del árbol de problemas dio lugar a categorizaciones, las cuales se dividieron en dos grupos, por un lado, cuestiones relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura, y por otro lado al perfil del alumno.

También como parte del mapeo se utilizaron encuestas electrónicas (5) a todos los maestros que formaban parte de la comunidad con el fin de recabar información sobre los conocimientos individuales y conocer los modelos mentales que traían en un primer esbozo respecto al perfil del alumno.

Durante los trabajos en la comunidad de práctica se realizaron observaciones participantes, y no participantes a los miembros de la comunidad en las mismas sesiones de trabajo. También se realizaron grabaciones de audio y se elaboraron diarios, 10 diarios de comunidad, y 3 diarios de intervención, que describían lo que acontecía dentro de las comunidades de práctica.

En la etapa de intervención, se llenaron cuestionarios y formatos de evaluación, que dieron cuenta de manera cualitativa el resultado del proceso, así como se llevaron los diarios de cada una de las 3 sesiones de intervención.

### 3.Desarrollo del proceso: Generando nuevo conocimiento para la enseñanza del emprendimiento

*“Donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto” Senge.*

Este Capítulo describe los procesos vividos y sus resultados durante la GC con la comunidad de práctica y la comunidad de aprendizaje cuyo objetivo fue generar nuevo conocimiento a los maestros que impulsara nuevas didácticas en la enseñanza de las competencias para emprender. Para esto fue importante partir de una base común del entendimiento de las competencias y su intencionalidad en este campo (el emprendimiento). Debido a esto la intervención estuvo enfocada a generar este espacio de reflexión y visión común, no solo en los maestros de la comunidad de práctica sino con todos los que forman parte de la UAB de IyE.

El proceso se llevó a cabo durante el período otoño 2016 - otoño 2017. Las afirmaciones que dan cuenta del trabajo desarrollado se obtuvieron de los diarios de la CoP, así como de las notas de campo, los documentos y los productos de las sesiones de la intervención.

El capítulo se encuentra dividido en dos apartados, en el primero se presenta el análisis de las interacciones entre los integrantes del equipo, a partir de la integración de la comunidad de práctica, el mapeo de conocimiento y la generación de nuevo conocimiento.

El segundo apartado contiene el conocimiento construido a partir del proyecto de intervención de los integrantes de la Comunidad de Práctica.

### **3.1 Procesos de aprendizaje en las fases de la GC**

#### **Conformación de la comunidad de práctica**

Las comunidades de práctica son fundamentalmente ámbitos privilegiados de aprendizaje. Su principal objetivo es convertir los saberes personales en valores colectivos que se traduzcan en prácticas diferentes o renovadas (Wenger, 1998). Este proyecto de GC comienza a partir de una problemática planteada en la academia de la materia de Desarrollo de Plan de negocios. Los grupos de docentes que tienen una trayectoria de trabajo conjunto pueden entenderse mejor a sí mismos e impulsar su desarrollo si se identifican como una comunidad de práctica.

Una vez identificada la problemática dentro de la academia, el primer paso fue plantearla a la coordinadora de la UAB, junto a los 4 docentes de la asignatura de DPN. También se invitó en esta ocasión a una pedagoga externa para que diera su punto de vista al respecto. En esta reunión además de socializar la problemática se buscó tener un punto de partida del proceso y validar la misma:

“tenemos que trabajar con una tendencia que se llama aseguramiento del aprendizaje (..) yo debo poder evidenciar que el chavo tiene una visión sistémica y el chavo sabe tomar decisiones que son las competencias más fuertes del emprendimiento” (coordinadora de la UAB, diario 2, 2017).

Este espacio dio lugar al reconocimiento de los integrantes ya que el equipo se encontraba en una etapa de definición de los fundamentos de la comunidad, a decir de Wenger en la etapa de integración, creando una comprensión común de lo que constituye la comunidad en este contexto de la enseñanza de las competencias para emprender. La académica invitada realizó en esa sesión varias preguntas que alimentaron este espacio:

“más bien me surgen preguntas a lo que planteas Stella (..) ¿que se evalúa y que se califica? (...) ¿se establecieron las tres competencias transversales? (...) ¿Cuáles serían a las evidencias que den cuenta de estas competencias? (diario 1, 2017)

En lo sucesivo a esta reunión la gestora del proyecto se reunió con los maestros propiciando la segunda parte del proceso de conformación de comunidad de práctica que se procura cuando el grupo trabaja con la comunidad potencial para desarrollar intersubjetividad respecto de prácticas específicas.

Comienza la producción social del significado de la práctica. *La experiencia de un significado no surge de la nada, pero tampoco es una ejecución mecánica de una rutina o procedimiento. La práctica social es una unión entre teoría y la práctica, no es solo lo explícito sino también lo implícito, es la reflexión a la acción. La práctica es un proceso por el cual podemos experimentar el mundo y el compromiso con él como algo significativo* (Wenger, 1998).

El compromiso del equipo para participar de esta comunidad es lo que da origen a la experiencia del significado que no supone una noción abstracta de lo que se quiere alcanzar sino entender qué se quiere y cuál es el objetivo. El compromiso de participar se manifiesta cuando los docentes son conscientes que realmente hay un problema con los resultados de la evaluación de la asignatura. Entre todos comienzan a validar la problemática a partir de la información que se generó de ciertas herramientas de consulta, tales como la evaluación del IAE, entrevista a alumnos, y entrevista a docentes.

- “La evaluación del nivel de satisfacción entre 9 y 10: 33 entre 7 y 8: 17,
- más de la mitad estaba muy contento y los demás regularzón...
- si, pero no mal,
- ¿sí, pero más de un tercio de los que contestaron...Tu por qué crees que sucede esto? Realmente por qué la materia no les hace click, o porque están fastidiados porque es a fuerza no es una materia de la que escogen, sino que es obligatoria.” (diario4,2017)

Lo anterior permitió que se diera la negociación del significado de la práctica docente en estas asignaturas: las competencias versus el contenido y el perfil del alumno.

Dentro de las reuniones de la comunidad hubo varias sesiones en la que los docentes justificaban su práctica basada en contenidos, uno de los atenuantes en la enseñanza de las competencias para emprender.

- “Yo no lo estoy cuadrando con el simulador yo les estoy dando la metodología (...) a mí me parece que le simulador te da solo decisiones mi idea es primero te explico cómo lo hagas para que lo sepas construir y luego entra al simulador a jugar” (diario 5, 2017)

La inercia de llevar los procesos metodológicos a los contenidos, reforzaba lo que socioculturalmente se explica cómo la zona de confort:

- “¿No crees que los confundas?” (diario 5, 2017).
- “Estoy de acuerdo en la parte teórica, ya que da luz a los alumnos para entender de donde viene la información que el simulador arroja, pero el simulador debe ser el centro del proceso es decir en el sentido que ellos puedan en este mismo espacio cuadrar los conocimientos que ya tienen con el análisis de la simulación” (diario 5, 2017)

Debido a que la utilización del simulador se presentó como una primera solución a la problemática planteada los miembros de las CoP a menudo vivían dos momentos paralelos, por un lado, estaban construyendo el significado de la comunidad, pero por el otro eran sujetos aprendientes de la nueva herramienta por lo que en ocasiones tuvieron experiencias de aprendizaje situado, al ubicarse ellos mismos como sujetos aprendientes en el uso del simulador.

La teoría de la actividad hace referencia a la integración del plano cognitivo, el plano de la motivación, lo afectivo y emocional como social. (ENGESTRÖM, 2001) Este proceso se da dentro de un ámbito de aprendizaje situado donde un individuo en una comunidad de aprendizaje es decir con otros, trabaja colectivamente para llevar a cabo una transformación “un núcleo colectivo de conocimiento en una comunidad donde los núcleos de algunas personas se superponen y la zona de desarrollo próximo coincide parcialmente con el núcleo de conocimiento de otros” (Daniels, 2003). Los momentos de aprendizaje situado que promovía la certificación en el uso del simulador, daba espacio también a momentos de reflexión, que cuestionaban por ejemplo el perfil del alumno. Lo que dejó en evidencia los modelos mentales de cada participante. Algunos maestros consideran que los alumnos no quieren

emprender y por lo tanto no les interesa la asignatura, otros que se debe a una actitud de ellos frente a la vida, o bien alumnos disconformes con la asignatura debido a la repetición de contenidos, supuestos hondamente arraigados que influyen sobre el modo de comprender y actuar:

- “¿Realmente la asignatura no les hace clic? ¿O porque están fastidiados, porque esa fuerza no es una asignatura que escogen, sino que es obligatoria? (...) ¿Tu como ves ese 33%?” (diario 3, 2017)
- “Para ver si sabían (los alumnos) a que clase pertenecían los alumnos, jajaja, luego ni saben a qué clase están yendo” (diario 3, 2017)

Los docentes, comparten la visión de que se debe mejorar la calidad de la enseñanza de esta asignatura para lograr mejores resultados en las evaluaciones y lograr el aprendizaje por competencias que en esta parecía ser una solución a la problemática planteada.

- “También nosotros tenemos que trabajar en nosotros en participar en modificar algunos aspectos una cosa es una cancha marcada otra es con qué recursos jugamos otra es con quien juego, y como contamos los goles” (diario intervencion1, 2017).

El proceso de GC se fue gestando a través de lo que Nonaka llama el proceso de creación de conocimiento, el cual comenzó con la socialización, continuó con la externalización, la combinación y por último la internalización. La primera, la socialización, comenzó en la identificación del problema y en la búsqueda de la negociación del significado del quehacer docente y del cómo se enseñan las competencias para emprender.

Los maestros socializaban sus conocimientos respecto a su práctica docente, que hacían como lo hacían, el porqué de la importancia a los contenidos, etc. Como cada uno tiene una especialización diferente el enfoque era desde sus propios conocimientos. Por ejemplo, el maestro con especialidad financiera se enfocó mucho en sus actividades al trabajo en la práctica financiera, la mercadología en mercado, las administradoras en todas las áreas. El conocimiento sobre los

contenidos no estaba en discusión, los maestros tenían una muy buena formación en su especialidad y denotan profesionalismo en lo que hacen.

### **Mapeo de conocimiento**

Esta situación dio pie a la necesidad de conocer cuál era el conocimiento tácito sobre competencias aquel conocimiento personal, empírico, del talento de la comunidad de práctica respecto a este tema y sus inquietudes. Y cuál era el conocimiento explícito que había en esta comunidad, con que herramientas y con qué conocimiento externo contaba. Por lo que el siguiente paso fue llevar a cabo el mapeo de conocimiento el cual permitió adquirir información relevante de lo que ocurría cualitativa como cuantitativamente.

La comunidad trabajó en la elaboración y aplicación de encuestas, en entrevistas y observación de clases. Los maestros contestaron una encuesta, además, se aplicaron 3 entrevistas: 2 a docentes y 1 a alumnos y 2 observaciones de clases a maestros, posteriormente fueron analizadas y se pudo identificar lo siguiente:

- Existía información previa en documentos acerca del perfil del emprendedor y las competencias para emprender que se deben desarrollar en ellos. También dio cuenta de la existencia del documento del modelo educativo del CUE donde se explica la teoría del aprendizaje basado por competencias.
- Existían trabajos de la academia de la asignatura de desarrollo de plan de negocios, donde se desarrollaron actividades, planeaciones curriculares, tablas de indicadores, formatos de evaluación, etc...
- Se contaba con un documento, conocimiento explícito donde se explica la problemática encontrada y su relación con la metodología aplicada y el perfil del alumno que cursa estas asignaturas
- Existía conocimiento tácito que los mismos profesores y coordinadores de asignatura tienen ya sea desde la experiencia en el salón como en su desempeño profesional en el acompañamiento a emprendedores.
- La compañera educadora que se invitó para participar en esta comunidad de aprendizaje, contaba con conocimiento en el desarrollo de competencias en

los escenarios de aprendizaje de aula, pero no contaba con conocimientos en la formación de emprendedores.

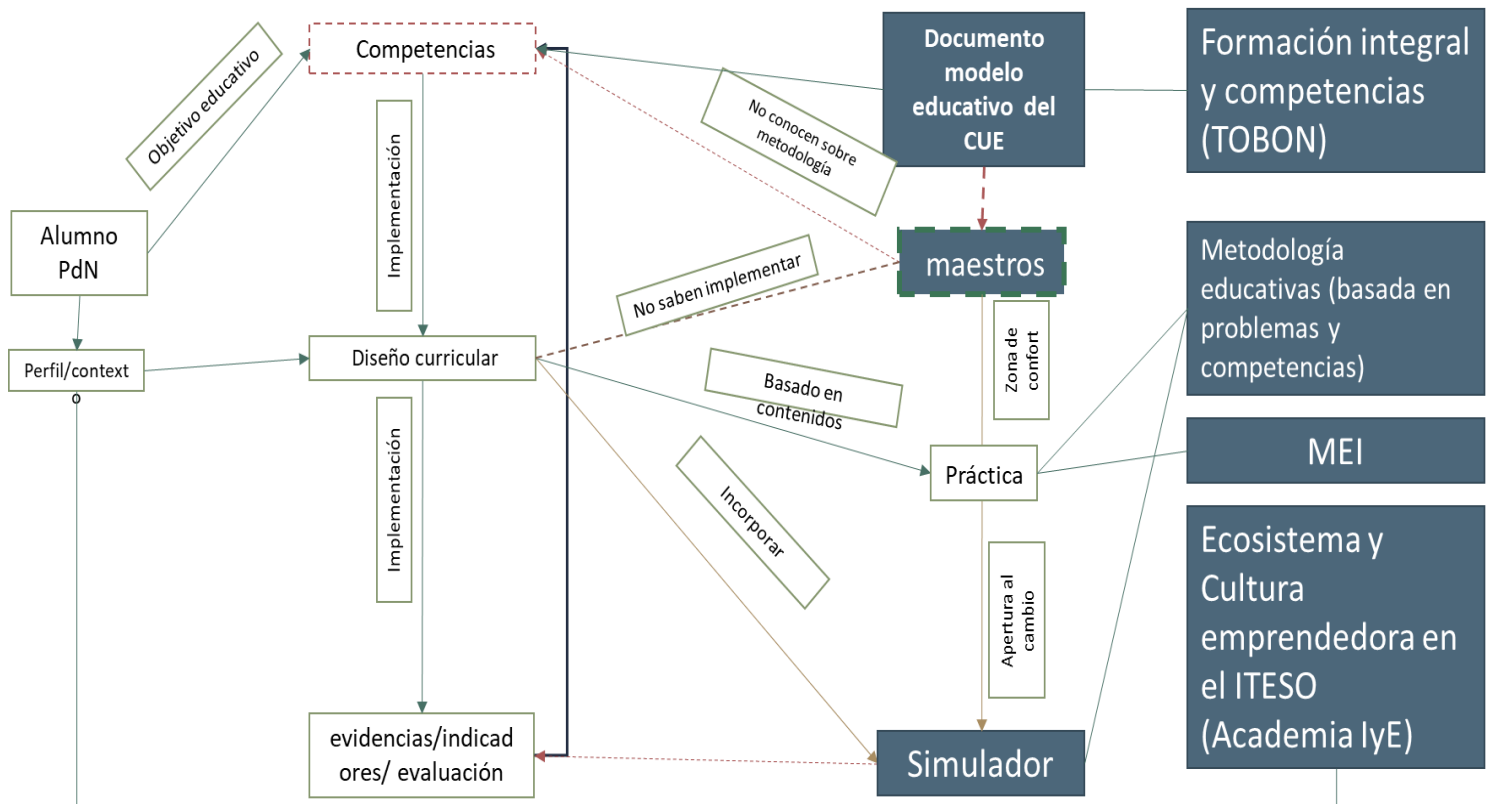
El mapeo de conocimiento dio lugar a saber que se sabía y cuanta experiencia se tenía sobre la formación de emprendedores, sobre la metodología basada en competencias y sobre el perfil del alumno. Donde se encontraba esa información, quien lo poseía y quien no y cual conocimiento se requería construir. Este análisis arrojó información sobre el conocimiento tácito que los docentes tenían como, por ejemplo, conocer sobre las competencias, pero no saber intencionarlas o bien evaluarlas. A continuación, se muestran fragmentos de diarios sobre ello:

- “Consiste en transmitir conocimientos a los estudiantes, que les permita generar habilidades con las cuales tomar decisiones o acciones conforme a los conocimientos adquiridos.” (entrevista a docentes 1, mapeo 2017)
- “Es una experiencia práctica que permite enlazar a los conocimientos teóricos a la práctica. Deja de existir la división entre teoría y práctica porque de esta manera la teoría depende de la práctica, implica la exigencia de analizar, resolver problemas, de encontrar alternativas frente a las situaciones (que planteemos como profesores), la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinarios y de tomar decisiones de manera sistémica e integral en el desarrollo de negocios. ¡Que desarrollen sus habilidades, aptitudes y actitudes ante las situaciones, que verdaderamente aprendan!” (entrevista a docentes 2, mapeo 2017).

El resultado del análisis del mapeo se sistematizó en un mapa de conocimiento. (figura 6)



Figura 6. Mapeo de Conocimiento



Los maestros no lograban entender a detalle que son las competencias y como se intencionan en esta planificación curricular. A menudo se confunde trabajar con casos prácticos con el hecho de hacerlos “reflexionar, analizar”, pensando que de esta manera se intencionan las competencias. Tampoco identificaban que el simulador es la manera de evidenciar las competencias que se quieren desarrollar solo lo veían como una herramienta práctica o bien como una manera de “mostrar la realidad”. También dejó ver que varios maestros se encontraban apáticos a la implementación del simulador como eje central de la asignatura y seguían intencionado el aprendizaje por contenidos, y no por resolución de problemas como se intentaba con el uso del mismo.

Por otro lado, había total desconexión entre la idea del perfil del emprendedor, las competencias el simulador y la metodología de aprendizaje. Además, el concepto

de competencias que se manejaba en el documento del modelo educativo del centro universidad empresa, que es el mismo al cual se le quiere dar énfasis, era totalmente desconocido por los maestros.

Y, por último, pero no menos importante, quedó en evidencia que los maestros no saben cómo se desarrolla el diseño curricular en base a competencias mencionando estar lejano al diseño ya que se desarrolló desde las coordinaciones.

En una reunión con las coordinadoras docentes se planteó el resultado del mapeo y a raíz de esta conclusión se identificó que era necesario formar a la comunidad en la temática de competencias, cómo intencionarlas desde la planeación curricular definir indicadores y evaluarlas. Si lo que se quiere lograr también estaba relacionado con evidenciar la secuencia docente se debería partir de cero para que todos los maestros de la UAB de IyE partieran de la misma base

Otro de los puntos importantes identificados fue el perfil de los alumnos. Los maestros planteaban expectativas respecto a los alcances de los alumnos en estas asignaturas, y se identificó que los estudiantes no tenían claro el perfil de egreso en las asignaturas de emprendimiento ¿Que buscan en realidad en estas asignaturas? ¿Emprender? ¿Herramientas? ¿O solo están en ellas porque es obligatoria?

Se identificó también que en el CUE hay varios profesionales ya especializados en la formación basada en competencias, (modelo educativo del CUE) y fue así como se definió que se debería pedir apoyo para la etapa de intervención. La gestora del proyecto también tiene experiencia en esta teoría por lo que desde ahí partió la propuesta.

Siguiendo con el proceso de Nonaka la externalización en el grupo permitió definir las formulaciones de declaraciones de conocimiento, aquellas afirmaciones conjeturas, teorías e hipótesis de posibles acciones que podrían conducir a los resultados deseados.

Las declaraciones de conocimiento que el equipo planteó estaban relacionadas a la calidad educativa, a las necesidades institucionales, al perfil del alumno

particularmente de las asignaturas de emprendimiento, a la práctica docente en la enseñanza de competencias y a la motivación de los alumnos.

***Las necesidades institucionales son una excelente oportunidad para la aplicación de proyectos de Gestión del conocimiento***

- ✓ Durante el transcurso del proyecto surgió una necesidad institucional que tenía que ver con evidenciar la secuencia docente de las 3 asignaturas de IyE, lo que propicio un excelente escenario de apertura para colaborar con recursos físicos, materiales y humanos. (diario 2, 2017)

***La motivación de los alumnos es un problema que dificulta la adquisición de aprendizajes***

- ✓ La motivación de los alumnos es otro de los puntos de la problemática. Ya que depende del momento de vida en el que se encuentran y si tienen o no interés realmente en emprender. (diario 3) (entrevista a docentes)

***Los maestros reconocen que no saben que se busca enseñar realmente en las asignaturas de IyE***

- ✓ ¿Transmitimos contenidos, o competencias? (diario 5,2017)

## **Combinación del conocimiento**

Los resultados del mapeo, orientaron sobre los conocimientos que habría que integrar en los docentes de la coordinación y una vez definidas las afirmaciones, la comunidad de práctica estuvo de acuerdo en conformar una comunidad de aprendizaje para integrar los conocimientos necesarios para encontrar la solución a la problemática planteada. De esta manera la práctica se entiende entonces como un proceso de aprendizaje en la que los participantes se unirán como comunidad y perfeccionarán su quehacer. (Wenger, 1998) Este proceso de combinación culminó en el diseño de una propuesta de intervención para el aprendizaje.

Como se ha mencionado inicialmente el proceso de intervención implicó que se tomara en cuenta el planteamiento no solo de la problemática, la realidad de la enseñanza en la asignatura de plan de negocio sino también a toda la UAB de IyE:

- “tenemos que trabajar con una tendencia que se llama aseguramiento del aprendizaje (..) yo debo poder evidenciar que el chavo tiene una visión

sistémica y el chavo sabe tomar decisiones que son las competencias más fuertes del emprendimiento.” (diario2, 2017)

La comunidad de aprendizaje se conformó entonces por la inicial comunidad de practica: los docentes de la asignatura de Plan de Negocios, y se extendió la invitación a todos los maestros de la UAB. En total participaron 15 maestros.

Para diseñar la intervención se invitó a 3 académicos externos que incorporaron conocimiento externo sobre metodologías educativas, aprendizaje situado, aprendizaje basado en proyectos y también sobre el diseño de planes curriculares basados en competencias. La aportación de estos académicos al diseño desde el enfoque por competencias fue muy enriquecedora. Estos académicos junto con la moderadora se convertirían luego en una nueva y diferente comunidad de aprendizaje.

El diseño de la intervención partió de la premisa “¿Qué evaluamos cuando enseñamos a emprender?” pretendiendo trabajar en tres líneas transversales:

- a. objetivo de enseñanza de la academia de lyE,
- b. competencias: definición, descripción, evidencia y evaluación
- c. el perfil del alumno.

La intervención se planeó en 3 sesiones, donde la intención fue que los docentes además de aprender sobre competencias vivieran una experiencia formativa a partir de un diseño curricular basado en competencias. De manera tal que ellos mismos pudieran ejercitarla para luego transferirla a su quehacer como docentes.

Los aprendizajes esperados de la intervención fueron:

- Que los maestros adquirieran los conocimientos básicos de la metodología basada en competencias desde un enfoque socio formativo.
- Que los maestros, intencionen, evidencien y evalúen en la currícula las competencias para emprender de la academia y de cada asignatura en especial, haciendo uso de TACS.

- Que los maestros definan, el contexto y el perfil del alumno de la academia de lyE.

### Objetivos de la intervención:

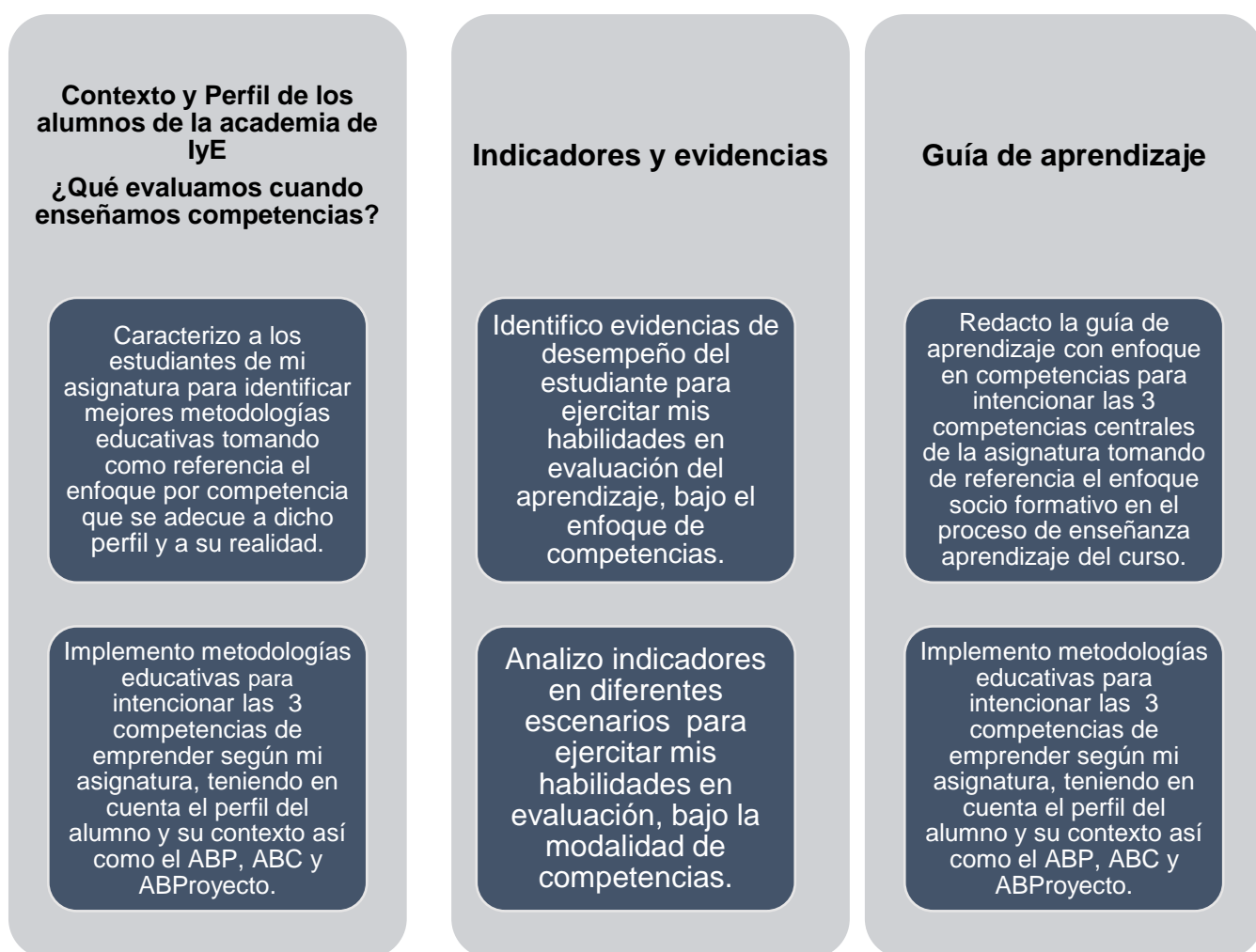
Tabla 7: Objetivos de la intervención

Que los participantes del taller sean capaces de aplicar la metodología basada en competencias; diseñar, implementar y evaluar su propia asignatura, con la finalidad de lograr una enseñanza centrada en el alumno entendiendo el contexto de emprendimiento en el que están inmersos.			
Sensibilizar a los participantes en el aprendizaje centrado en el estudiante, teniendo en cuenta el perfil y contexto del alumno de las asignaturas de esta UAB.	Elaborar secuencias didácticas con un enfoque basado en competencias.	Utilizar y Diseñar matriz de indicadores y evidencias como insumos para la evaluación.	Estimular el pensamiento crítico a los procesos de enseñanza aprendizaje basado en competencias.

Fuente: elaboración propia

Las competencias que se intencionaron en cada una de las sesiones de la formación con docentes se describen en el siguiente cuadro:

Figura7. Cuadro de competencias a desarrollar en la intervención



Fuente: Elaboración propia

El diseño general, teniendo en cuenta las competencias antes mencionadas se dividió en 3 sesiones y se contó en cada una de dichas sesiones con un instructor invitado. Se obtuvieron diferentes productos a lo largo de la intervención, pero los productos que se convirtieron en insumos para el conocimiento estructural fueron:

- Descripción del perfil del alumno de la academia de lyE.
- Definición de las competencias transversales de la academia de lyE.
- Formato de redacción de competencias.
- Formatos de diseño de actividades didácticas basado en competencias.
- Formatos de categorización de competencias.
- Formatos de evaluación de competencias.

- Guía de aprendizaje redactada en base a competencias.

A continuación, se presenta el diseño general de la intervención (Tabla 8)

## Planeación general de la intervención

Tabla 8: Diseño general de la intervención

Sesión 1: Contexto y Perfil de los alumnos de la academia de IyE				
* OBJETIVOS: Sensibilizar a los participantes en la enseñanza enfocada al alumno, teniendo en cuenta el perfil y contexto del alumno de las materias de esta UAB y la teoría basada en competencias				
SESIÓN 1	TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	PRODUCTO
10 de noviembre	Encuadre de la sesión	Presentarnos y conocer parte de nuestras competencias	Rompe hielo: Cuenta algo de ti que el otro no se imagina	Lista de habilidades y aptitudes de cada integrante
		Conocer las expectativas de los maestros sobre la formación. Presentar el programa, basado en competencias. Que los maestros comparen el desarrollo de objetivos basado en contenidos y los objetivos planteados desde competencias	Pregunta disparadora ¿Qué creen que vamos a lograr aquí?	Expectativas de los participantes
	Contexto y perfil del estudiante	Que los maestros tomen conciencia del perfil del alumno de las materias de emprendimiento.	Caracterización del estudiante	Descripción del perfil del alumno de las materias de emprendimiento
	Contexto y perfil del docente	Que los maestros reflexionen sobre su quehacer como docente frente a ese perfil y la importancia del aprendizaje centrado en el alumno	Caracterización del docente	Reflexión sobre la pertinencia del propio quehacer docente frente al perfil del alumno que se tiene en el salón.
	Enfoque educativo centrado en el alumno	Ejercitar el diseño de actividades centrado en el alumno bajo el enfoque por competencias	Diseñar una actividad de aprendizaje bajo el enfoque por competencias con el objetivo de conocer mas a su grupo de alumnos.	Descripción de una actividad bajo el enfoque por competencias
	Evaluación por competencias	Experimentar la evaluación basada en competencias	Auto Evaluación de la competencia del día	Formato de evaluación por competencia de la competencia: Implemento metodologías educativas para intencionar las 3 competencias de
	Actividad Virtual A	Llevar a la reflexión al maestro respecto a los temas trabajados	Actividad virtual: trabajo creativo sobre lo que piensan sobre: ¿Qué evaluamos cuando enseñamos a emprender?	Canciones, videos presentaciones, etc.

## Sesión 2: Indicadores y evidencias

· OBJETIVOS: Entender y Diseñar matriz de indicadores y evidencias como insumo para la evaluación.

SESIÓN 2	TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	PRODUCTO
	Reencuadre	Recuperar la sesión pasada	Exposición	Presentación de power point
24 de noviembre	EVIDENCIAS/ indicadores de competencias	Que lo maestros experimenten el proceso de observación de una actividad para identificar indicadores y evidencias de evaluación en base a competencias	Atendemos a nuestro comensal	Identificación de una competencia y redacción de la misma en un formato adecuado, en función de la actividad: Atendemos a un comensal.
	CRITERIOS o niveles de una competencia	Que identifiquen los criterios o niveles de las competencias Apropiarse de las competencias transversales de emprender...	Armamos rompecabezas	Formato completo de definición de las competencias transversales de emprender divididas en criterios o niveles.
	Evaluación	Identificar criterios y ponderaciones de los productos para ser evaluados...	definir un producto de la actividad atendemos un comensal y ponderamos el puntaje de evaluación según los criterios	Ponderación de una producto de aprendizaje
		Llegar a un concepto en común de que Evaluamos cuando enseñamos a emprender...	recuperación de la tarea virtual A	Puesta en común de la reflexión ¿Qué Evaluamos cuando enseñamos a emprender?
	Evaluación por competencias	Experimentar la evaluación basada en competencias	Auto Evaluación de la competencia del día: Llenar el formato de evaluación por competencia de la competencia: Analizo los indicadores del curso para ejercitar mis habilidades en evaluación, bajo la modalidad de competencias, pero antes redactar los niveles de desempeño de dicha competencia	Formato de la competencia del día completo.
	Actividad Virtual B	Trasladar los aprendizajes vistos hasta el momento en el objeto de su asignatura	¿Qué evaluamos en nuestras asignaturas ?	Canciones, videos presentaciones, etc.



### Sesión 3: Guía de aprendizaje

· OBJETIVOS Estimular el pensamiento crítico a los procesos de enseñanza aprendizaje basado en competencias

Sesión 3:	TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	PRODUCTO
8 de diciembre	Pensamiento crítico	Que los participantes se introduzcan en el tema del pensamiento crítico	Las preguntas del ¿para que?	Postura critica personal sobre el Pensamiento Crítico
	Pensamiento crítico		Spot de radio	
	Pensamiento crítico	Que el grupo maneje un acuerdo común respecto a su postura frente a este enfoque	Debate	
	Evaluación	Que los participantes conozcan un proceso de diseño de evaluación, criterios y ponderación basado en competencias aplicado en un proyecto de pap.	Revisamos un caso de evaluación	conocimiento sobre una herramienta de evaluación aplicada en un pap, basada en competencias.
	Que evaluamos cuando enseñamos a emprender y que enseñamos en el emprendimiento	Definir la base común de la cual todos los profesores de esta UAB partirán para el planteamiento de los objetivos de cada asignatura	Dinámica de cierre	Definición de las competencias transversales que se intencionan en en la UAB . Definición de lo que significa enseñar a emprender
		Implementar lo aprendido en su propia guía de aprendizaje	Llenado de su guía de aprendizaje	Guía de aprendizaje de los docentes

Durante este proceso de intervención, el aprendizaje en equipo implicó aprender a conocer los patrones de interacción. Implicó dialogar, tener capacidad de los miembros del equipo para suspender los supuestos propios e ingresar en un auténtico pensamiento conjunto.

- “Ahora que preguntas el para qué, me doy cuenta que me estoy recreando a lo mejor estoy reconociendo gente nueva y al final del día sigo queriendo ser yo, no quiero dejar de ser quien soy entonces al final del día sí creo que ir a caracterizar ir a encarnar algo distinto es algo que en mi naturaleza lo evito porque cuesta trabajo cambiar y esa pre disposición a la transformación que es lo que estamos buscando ahorita...” (diario 9,2017)
- “Al final creo que estamos en un ejercicio divergente tenemos que definir algo por eso necesitamos converger para diverger y definir algo, al final lo íbamos a definir, (...) y al final de cuentas depende de la competencia que se quiera intencionar (diario 9, 2017)

Las 3 sesiones de intervención fueron generando nuevo conocimiento, rompiendo paradigmas y estructuras. La primera sesión tenía el foco en el perfil de alumno que participa en las clases de las asignaturas de lyE.

La primera actividad permitió reconocer que es importante conocer al sujeto que aprende, ya que cada uno de los alumnos tiene motivaciones e intenciones diferentes:

- “Que les deja esta primera actividad sobre la formación?
- Hay que conocer a las personas antes de formarlos
- Aunque nos reúne la academia hay cosas diferentes (diario 9, 2017)

La visión compartida del grupo, aquella capacidad para compartir una imagen del futuro que se pretende crear, en este momento referido a lo que se alcanzaría con

este taller no llegó de manera inmediata. Las respuestas iban desde el enfoque de herramientas, su práctica docente hasta su relación con los alumnos.

- “Entender la motivación de los alumnos, para mí ha sido de los principales retos...” (diario 9, 2017)
- “No es lo mismo enseñar a alumnos del bachillerato el emprendimiento que a alumnos en la universidad” (diario 9, 2017)
- “Delimitar como secuencia docente el alcance de cada uno de las asignaturas” (diario 9, 2017)
- “También nosotros tenemos que trabajar en nosotros en participar en modificar algunos aspectos, una cosa es la cancha marcada otra es con qué recursos jugamos otro es con quien juego y otro es quien coordina, como contamos los goles” (diario 9, 2017)

Lo que dejó en evidencia fue que la problemática planteada y los puntos que se querían trabajar en este taller eran validados por todos los participantes de la comunidad de aprendizaje.

La instructora invitada dio cierre a la dinámica dándole forma a la visión común de lo que se quería alcanzar con el taller:

- “Tiene que ver con un hacer (...) va orientado a como hago lo que hago (...) y eso tiene que ver de manera profunda con el enfoque por competencias, modificar el hacer está íntimamente ligado con este enfoque porque es una de las metas de los propósitos educativos de este método y a la intensión de este taller es que ustedes lo vivan” (diario9, 2017)

Durante esta sesión se puso muchas veces en juego el dominio personal de los participantes. En la dinámica sobre la caracterización de los alumnos, expusieron sobre su propia experiencia con ellos, sus miedos y todo aquello que no les permite ser “buenos profesores”, mencionaron características en el alumno como soberbia, ego, aburrimiento, falta de motivación:

- “Están muy aburridos necesitan que la motivación venga de afuera” (diario9, 2017).

La reflexión común, el aprendizaje grupal fue llevando a reflexiones tales como:

- “Bueno iba a decir que son perezosos para aprender, pero creo que debemos mirarlo de otra manera: De qué manera ellos aprenden, en lugar de querer adaptarlos nuestra manera de enseñar” (diario9, 2017)

Tener una base común del perfil del alumno es fundamental en la formación por competencias para continuar con el proceso de aprendizaje

- ¿Qué características tienen los alumnos de las asignaturas de emprendimiento?
  - lo ven lejano, no puedo emprender estoy en 3 semestre
  - lo asumen con poner un negocio no ven al emprendimiento como algo para toda la vida
  - lo ven repetitivo, ya lo vi, yo ya tengo u proyecto déjame presentarlo
  - Que se parecen las asignaturas, no solo emprendimiento, sino mercadotecnia e ingeniería de servicios
  - habilidades tecnológicas, conectividad, redes de contacto, pero un insumo importante que hace la diferencia es la motivación hacia lo que están haciendo, no todos son flojos y con ego, en los grupos hay de todo, hay chicos muy dispuestos y otros no... Cuando le hace sentido lo que está haciendo trabajan muy bien, son creativos... ¿En qué momento logro conectar ese momento? (diario9, 2017)

Durante las intervenciones se realizaron varias actividades de uso del conocimiento, sobre lo aprendido en la sesión, que tenía que ver con dos líneas, por un lado, la experiencia de vivir el formato basado en competencia, y por otro acerca de las reflexiones sobre la enseñanza del emprendimiento, la cual consistió en difundir los nuevos conocimientos que contribuyen a la toma de decisiones para llevar a cabo diferentes operaciones y así plantear nuevas declaraciones de conocimiento. En la

primera intervención se solicitó un collage, video o canción que permita entender cuál era la visión de los docentes respecto a la pregunta inicial “que evaluamos cuando enseñamos a emprender”. Cabe aclarar que esta actividad fue el cierre de la primera sesión de intervención. Surgieron trabajos creativos, se logró llegar al planteamiento como conocimiento grupal, de las 3 asignaturas, que evaluamos en base a competencias y de manera secuenciada:

- “Yo me quedo con el gusto como con la tranquilidad de ver que se empieza a entender esa transversalidad de todas las asignaturas” (diario10, 2017)
- “Lo estamos viendo por asignatura, pero en realidad es la suma de competencias de las tres asignaturas, y no que tenga que emprender” (diario9, 2017)

Estas afirmaciones, por un lado, validaron nuevamente la problemática inicial por el cual se comienza esta gestión del Conocimiento, pero en el proceso específico de la intervención se estaban realizando afirmaciones que daban base a la generación de nuevo conocimiento.

- “Competencias focalizadas al emprendimiento, porque todo esto es que le estamos enseñando a nadar, pero no hay albercas todavía no emprenden todavía no conocen lo que es emprender y ya les quieres enseñar a emprender” (diario 9, 2017)

La segunda sesión, estuvo enfocada en trabajar indicadores y evidencias de desempeño. Se realizó una actividad, basada en el aprendizaje situado. Los docentes debían preparar tostitos. El objetivo era que vivieran la experiencia de estar realizando una actividad que por sí sola no es más que un saber hacer, pero si se analiza desde el enfoque por competencias, la realización de esta actividad tiene que ver con un proceso íntegro desde la planeación, observación de indicadores y evaluación por competencias.

La actividad basada en el aprendizaje situado, dio lugar a la observación de indicadores, en un inicio los docentes no tenían claro que se iba a evaluar:

- “¿Cómo los quiere?, nos van a evaluar la presentación? ¿o que nos están evaluando? (diario10, 2017)
- “Vamos a evaluar la competencia de elaborar tostitos ¿Qué ¿Qué es en concreto elaborar tostitos? (diario10, 2017)
- Y dio espacio a entender los niveles de desempeño de las mismas.
- “Con las competencias hay esa posibilidad de bueno, es o es un insumo, a lo mejor en un nivel de desempeño y como lo volvemos a pasar para mejorar el producto y así alcanzar otro nivel” (diario10, 2017)

El nuevo conocimiento permitió ser validado por el equipo y se realizó una actividad de uso del conocimiento cuando se les solicitó que identificaran dentro de sus autoevaluaciones en qué nivel de competencia estaban y porqué.

Por último, en la tercera sesión se trabajó la transferencia del conocimiento nuevo a las planeaciones curriculares de cada uno de las asignaturas sin perder de vista la continuidad y el eje transversal, haciendo énfasis en las secuencias docentes de las tres asignaturas.

El instructor invitado en esta sesión, participó trasladando a las sesiones conocimiento externo. Presentó una tabla de indicadores ponderados que permitía evaluar por competencias. Resultó ser una herramienta muy controversial para los docentes ya que no todos validaron el conocimiento:

- “algo como competencia pensamiento sistémico, tomando en cuenta que es algo abstracto ¿Cuál es la evidencia?”
- ¿Hacen todo eso como trabajo en equipo?
- -Si
- Es que, ahí es donde yo, híjole, cada vez que tengo que poner calificaciones me quedo con un sentimiento donde la equidad juega un papel importante, porque posiblemente logre identificar varias cosas de las que estás

mencionando tú, pero estoy segura que ... en la cabecita de uno o dos, no de los cinco del equipo, entonces...

- Hombre: Claro.
- Mujer: Me duele ser injusta con algunos, pero más me duele...
- Hombre: A ver, pero no, nosotros calificamos de manera individual, o sea, el trabajo es en equipo, pero ya a la hora de hacer la calificación es individual, ¿si me explico?
- Mujer: Pero cómo logras identificar si es un trabajo de equipo, lo de cuatro integrantes, todo eso lo hace de manera individual, si hay trabajos individuales lo entiendo, ahí si hay forma de hacer...
- Hombre: Más o menos tendríamos haz de cuenta, como un 60 por ciento de trabajos en equipo, pero si también hay un 40 que es individual, y eso sirve mucho de referencia para marcar diferencias.
- Mujer: Claro, claro, claro.
- Hombre: Y mi recomendación si sería que, aunque trabajen en equipo sí tengan referencias individuales, porque si no va a pasar ese ..., aunque sea un 10 por ciento, pero que te dé una idea.” (diario 11, 2017)

Esta fase de gestión del aprendizaje permitió consolidar los conocimientos sobre competencias, cómo desarrollarlas y evaluarlas; asimismo permitió que los docentes, coordinadoras académicas y en particular los que tenían un conocimiento mayor sobre ello validaran dichos conocimientos. Por otra parte, se vinculó con el uso de herramientas como el simulador que refuerzan el enfoque basado en competencias y permiten tener una aproximación más cercana a la realidad.

La fase siguiente es que todas las asignaturas de Innovación y Emprendimiento, logren que sus planeaciones docentes estén diseñadas bajo este esquema y den óptimos resultados en las aulas.

Asimismo, están por definirse los repositorios de conocimiento construido, así como la forma en que serán utilizados por los docentes para una fácil gestión, como estos se cosificarán y que herramientas serán las propicias para dar a conocer el nuevo conocimiento una vez que se hayan concretado estas fases del proyecto.

### 3.2 Conocimiento Estructural

Los productos concretos que se han obtenido de esta intervención y que se consideran pueden ser un medio para aplicar los conocimientos integrados en la Comunidad de Aprendizaje son: el programa de formación docente que se replicará en diferentes ocasiones, así como todos los formatos trabajados referidos al diseño de clase basado en competencias:

- Perfil del alumno de la academia de IyE.
- Descripción de las competencias transversales de la academia de IyE.
- Formatos utilizados para el diseño de clase basado en competencias: descripción de competencias, descripción de indicadores y evidencias, y los formatos de evaluación en base a competencias:
  - Formato de redacción de competencias. (tabla9)
  - Formatos de diseño de actividades didácticas basado en competencias. (tabla10)
  - Formatos de categorización de competencias. (tabla11)
  - Formatos de evaluación de competencias. (tabla12)
  - Guía de aprendizaje redactada en base a competencias.
- Diseño de la intervención: Si bien el programa de las sesiones se pensó para este proyecto en particular, en la comunidad de práctica se llegó al acuerdo que el mismo debería ser replicable con cierta temporalidad para que todos los maestros de la UAB pudieran tener acceso a este conocimiento (tabla 8).
- Infográfico Colectivo: Un infográfico que responda o de informes sobre: ¿Que necesitamos saber para ser docentes de las asignaturas de IyE? ¿Qué evaluamos cuando enseñamos a emprender? (a realizar con la comunidad)



Formato de redacción de competencias. Tabla 9

Verbo:	Contenido:	Finalidad:	Condición de referencia:		
Competencia:					
Competencias	Marca el recuadro que mejor corresponda según tu respuesta a la pregunta de la primera columna.				
	<p>Pre-formal</p> <p>Ha escuchado hablar de ello o tiene algunas nociones. No hay manejo de procedimientos ni de actividades de la competencia.</p>	<p>Receptivo</p> <p>Comprende con claridad y de manera general la información. Motivado frente a la tarea. Su desempeño es muy operativo, sin considerar el contexto o aplicarlo en la resolución de problemas reales.</p>	<p>Resolutivo</p> <p>Comprende totalmente lo que implica y resuelve problemas sencillos del contexto. Posee algunos elementos técnicos de los procesos implicados en la competencia. Realiza actividades asignadas con asistencia de otra persona.</p>	<p>Autónomo</p> <p>Comprende totalmente lo que implica y lo aplica con autonomía en la resolución de problemas de diversa índole (sin requerir asesoría ni supervisión). Gestiona proyectos y recursos. Argumenta sus elecciones y actúa en la realidad con criterio propio</p>	<p>Estratégico</p> <p>Plantea estrategias de cambio. Muestra creatividad e innovación, análisis prospectivo y sistémico de los problemas, y altos niveles de impacto en la realidad. Tiene un alto compromiso con el bienestar propio y el de los demás. Considera las consecuencias de diferentes opciones de resolución de los problemas en el contexto.</p>

Formatos de diseño de actividades didácticas basado en competencias. (tabla10)

1. ¿Qué competencia quiero intencionar?

Verbo:	Contenido:	Finalidad:	Condición de referencia:
Conocer	el perfil de los estudiantes de la academia de Iye	para identificar mejores metodologías educativas	tomando como referencia el enfoque por competencias que se adecue a dicho perfil y a su realidad
<b>Competencia:</b> Conozco el perfil de los estudiantes de mi materia para identificar mejores metodologías educativas tomando como referencia el enfoque por competencia que se adecue a dicho perfil y a su realidad.			

2. Diseño de la actividad

SESIÓN	ACTIVIDAD	TEMA	Descripción de la actividad	¿Para qué?	Producto

### Categorización de competencias. (tabla11)

Competencias	Marca el recuadro que mejor corresponda según tu respuesta a la pregunta de la primera columna.				
	Pre-formal Ha escuchado hablar de ello o tiene algunas nociones. No hay manejo de procedimientos ni actividades de la competencia.	Receptivo Comprende con claridad y de manera general la información. Motivado frente a la tarea. Su desempeño es muy operativo, sin considerar el contexto o aplicarlo en la resolución de problemas reales.	Resolutivo Comprende totalmente lo que implica y resuelve problemas sencillos del contexto. Posee algunos elementos técnicos de los procesos implicados en la competencia. Realiza actividades asignadas con asistencia de otra persona.	Autónomo Comprende totalmente lo que implica y lo aplica con autonomía en la resolución de problemas de diversa índole (sin requerir asesoría ni supervisión). Gestiona proyectos y recursos. Argumenta sus elecciones y actúa en la realidad con criterio propio	Estratégico Plantea estrategias de cambio. Muestra creatividad e innovación, análisis prospectivo y sistémico de los problemas, y altos niveles de impacto en la realidad. Tiene un alto compromiso con el bienestar propio y el de los demás. Considera las consecuencias de diferentes opciones de resolución de los problemas en el contexto.
<b>Toma de decisiones</b>  Tomo decisiones respecto a mi proyecto de negocio para lograr la viabilidad y sustentabilidad del mismo, tomando como referencia el contexto y la información técnica obtenida de los procesos que he llevado a cabo durante el curso.	No tiene en cuenta ningún tipo de proceso para tomar decisiones o lo hace de manera intuitiva.	Identifica opciones pero no sustenta la elección antes de tomar la decisión.	Identifica opciones y pros y contras de las posibles decisiones a tomar. Analiza información del contexto, pero no sustenta su toma de decisiones	Identifica opciones y pros y contras de las posibles decisiones a tomar. Toma en cuenta información del contexto e indaga con otros actores .Sustenta la toma de decisiones	Identifica pros y contras de diferentes opciones. Toma en cuenta información del contexto e indaga con otros actores analiza impactos a corto y largo plazo de los escenarios de decisión, sustenta sus decisiones
<b>Análisis de problemas</b>  Analizo problemas del contexto y/o entorno identificando oportunidades, y/o necesidades de la comunidad para buscar soluciones a través de proyectos sustentables	Observa la situación y analiza porque sucede el problema. Presenta sus reflexiones como análisis.	Observa la situación analiza porqué razones ocurre el problema. Hace una descripción de lo que pasa, entrega esa descripción como análisis.	Observa la situación y analiza cuáles son las causas por las que sucede el problema. Hace una descripción de lo que pasa y quienes son los principales afectados, presenta reflexiones como análisis.	Observo la situación he identifica causas, efectos y grupos de interés; intenta interactuar con los afectados o interesados y de esa interacción, hace una descripción presenta reflexiones como análisis.	Observa la situación he identifica causas, efectos y grupos de interés; interactúa con los afectados o interesados y de esa interacción, hace una descripción presento mis reflexiones como análisis.
<b>Planeación estratégica</b>  Determino la secuencia de acciones necesarias para alcanzar los objetivos planteados a mediano y largo plazo teniendo en cuenta las metas, las políticas y actividades	Describe actividades a realizar en el corto plazo	Describe actividades a realizar en corto plazo en función de objetivos planteados en lo inmediato.	Describe actividades a realizar en el corto plazo teniendo en cuenta los objetivos planteados a mediano y largo plazo	Describe una secuencia de acciones a realizar a mediano y largo plazo en función de las metas que se quieren lograr.	Describe una secuencia de acciones planteadas estratégicamente a realizar a mediano y largo plazo en función de las metas que se quieren lograr , sin dejar de lado políticas que lo rigen.

Categorización de competencias. (tabla11)

## RUBRICA DE EVALUACIÓN

Nombre: \_\_\_\_\_ Docente de la asignatura: \_\_\_\_\_

SESION 2 :Competencias	Marca el recuadro que mejor corresponda según tu respuesta a la pregunta de la primera columna.				
	receptivo	resolutivo		autónomo	estratégico
Analizo los indicadores del curso para ejercitar mis habilidades en evaluación, bajo la modalidad de competencias.					
Evidencia ¿Por qué crees o en que te diste cuenta que estas en ese nivel?					

## 4. Conclusiones

*“La verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual.” Vygotsky*

El presente trabajo mostró el proceso de Gestión del Conocimiento llevado a cabo en la academia de Desarrollo de plan de negocios dentro de la UAB de IyE bajo el modelaje de la coordinadora de dicha asignatura. Este proceso de GC, tuvo como fin crear nuevo conocimiento en los docentes de la comunidad que ayude a la innovación para el mejoramiento de los procesos organizacionales, en este caso en la solución de la problemática que tuvo como reto desarrollar las competencias para emprender en los alumnos de la UAB de IyE. A fines de este proyecto se llevaron a cabo las etapas de conformación de la comunidad de práctica, mapeo de conocimiento, combinación de conocimiento y conocimiento estructural.

El proceso se gestó dentro de un contexto institucional propicio ya que por un lado la UAB tenía como objetivo evaluar la adquisición de las competencias de los alumnos en la secuencia de asignaturas (idea, modelo y plan de negocios) destinadas a la enseñanza de emprender. Por otro lado, la asignatura Desarrollo de Plan de Negocio, que forma parte de esa secuencia, mostraba signos de no estar alcanzando los objetivos de la misma, debido a ciertas variables que en su conjunto definían que no había una visión común de lo que significaba la enseñanza del emprendimiento en dicha academia, así como supuestos mentales respecto a la enseñanza de la misma basada en contenidos, a la identificación del perfil del alumno y de la práctica docente.

Dicho contexto institucional favoreció el proceso ya que la problemática identificada tiene repercusiones no solo en un contexto ~~entre~~ de la asignatura y de la coordinación docente, sino dentro de una UAB que a su vez está dentro de un departamento y en un marco institucional que le apuesta a la formación de emprendedores.

En el momento de la constitución de la CoP los maestros traían modelos mentales y paradigmas arraigados debido a su propia práctica docente y especialidades profesionales, lo que dificultó en un inicio la visión común de la enseñanza por competencias, en contraposición con la enseñanza basada en contenidos. Aun así una de las condiciones más favorecedoras para la implementación del proceso de GC fue el perfil de la comunidad siempre activa y participativa buscando salirse de su zona de confort en busca de un objetivo común, la innovación, y la calidad académica.

Por otro lado, el hecho de que el proceso se enmarcara dentro de un trabajo de academia favoreció tanto para el liderazgo como para facilitar los espacios de encuentro y llevar a cabo todas las etapas, ya que en este caso no hubo resistencia debido a que el proceso se dio dentro de un trabajo de academia.

El conocimiento tácito se fue haciendo presente durante diferentes procesos en la gestión, dejando a la luz los paradigmas y modelos mentales que los docentes de la comunidad traían.

La comunidad de práctica que inicialmente estaba pensada solo para los maestros de DPN se convirtió en un espacio de aprendizaje para todos los maestros de la UAB, por lo que fue importante dejar un espacio para trabajar la visión común y responder a la pregunta “¿Qué evaluamos cuando enseñamos a emprender?”.

Implementar el diseño inverso en la intervención fue un acierto ya que permitió a los participantes partir de la reflexión del objetivo final de la academia e ir desmenuzando los pasos: diseño curricular, diseño de actividades que intencionen las competencias, criterios, evidencias y por último evaluación. Esto último sin dejar de recorrer el camino de la reflexión de por qué debemos enseñar en base a competencias, identificar la importancia de conocer el perfil del alumno, su momento de vida, y su intención de emprender para convertirlo en el punto de partida para el diseño curricular en la enseñanza de las competencias. Solo entendiendo lo que se quiere lograr, se pueden intencionar competencias desde el diseño didáctico.

A su vez el diseño estaba pensado para que paralelamente, en la medida que se iban reflexionando estos puntos se fuera trabajando en los productos: redacción de competencias y sus criterios, observación de indicadores de evaluación, propuesta de evaluación y diseño curricular en base a competencias.

La intervención realizada funcionó como un mapeo extendido el cual permitió nivelar los conocimientos de todos los participantes, implementar formatos de trabajo para el desarrollo de la didáctica en base a competencias, traer nuevos conocimientos a la comunidad y validarlos, pero quedó para una segunda etapa trabajar la integración de los conocimientos estructurales, y la cosificación del nuevo conocimiento, para generar un repertorio compartido.

En cuanto a los cambios en la cultura los maestros que participaron tanto en la comunidad de practica como de la comunidad de aprendizaje mostraron en su gran mayoría apertura al aprendizaje y al nuevo conocimiento, lo que fue muy favorable en el proceso de GC.

La construcción del significado de lo que implica enseñar por competencias y hacer explicita la problemática entre los docentes, supuso un cambio de paradigmas y modelos mentales sobre la enseñanza del emprendimiento. Los maestros fueron conscientes de que el emprender no es enseñar contenidos, sino más bien que estos son herramientas que ayudan al proceso de aprendizaje y actualización. El emprendimiento tiene objetivos educativos transversales no solo está enfocado a realizar proyectos de negocio, la enseñanza del emprendimiento no puede estar basado en contenidos ni en herramientas sino en competencias ya que el objeto del mismo es el saber hacer. Este cambio de modelos mentales supuso también una reflexión sobre su propio desempeño docente, lo que dio paso a mayor apertura de parte de los maestros a romper con paradigmas y a salirse de su zona de confort.

Los participantes colaboraron activamente para alcanzar nuevos conocimientos que llevaron a innovar en la didáctica de la enseñanza de las competencias para emprender, como fue también la utilización del Simulador de negocios. El simulador de negocios no fue la solución a la problemática planteada, pero si fue una

herramienta de apoyo para la intencionalidad de competencias en el salón, en esta asignatura.

Es importante la labor del líder para moderar el proceso y construir la comunidad. El liderazgo en las organizaciones que aprenden de modo significativo es descentralizado, facilitador, y ejercido por todos los niveles de la organización. El rol de liderazgo compartido, supuso ser diseñador, maestro y administrador de los procesos de aprendizaje de la comunidad “en una organización inteligente, los líderes pueden comenzar siguiendo su propia visión, pero a medida que aprenden a escuchar las visiones de los otros comprenden que su visión personal forma parte de algo más amplio” (Senge, 2005, pág. 443).

El papel del líder en el aprendizaje organizativo se mueve en la tensión creativa de lidiar entre una visión del futuro deseado y el reconocimiento de la realidad, trabajo que se realizó durante todo el proceso de intervención de modo que permitió articular una visión compartida a partir de las visiones personales, dando lugar a nuevos modelos mentales. Promover en los maestros la posibilidad de aportar desde el conocimiento individual para luego alcanzar aprendizaje colectivo es satisfactorio y genera buenos resultados con duración en el tiempo ya que los cambios que de ahí surjan serán cambios propuestos por todos en contraposición con órdenes verticales.

Las organizaciones que aprenden tienen institucionalizados procesos de reflexión y aprendizaje institucional en la planificación y evaluación de sus acciones, adquiriendo una nueva competencia (aprender cómo aprender); lo que implica transformar los "modelos mentales" vigentes, así como generar "visiones compartidas". Se podría inferir que el proceso de aprendizaje llevado a cabo por la UAB, pero sobre todo por la academia de plan de negocios dio sus primeros pasos en lograr un aprendizaje generador, no solo adaptativo. El “pensamiento sistémico” la “visión compartida”, la “maestría personal”, el “aprendizaje en equipo”, y la “tensión creativa” se vieron en juego en el proceso de intervención, provocando una nueva forma de ver la formación e emprendedores y poniendo en práctica la capacidad creativa de todos.



La comunidad manifestó el aprendizaje a través de los cambios generados en su quehacer como docentes, a través de la búsqueda creativa que se observó en lo sucesivo a dicha intervención buscando nuevas herramientas para intencionar los objetivos de la academia, tales como nuevas dinámicas, intervenciones, entre otros.

El propósito del proyecto fue acertado, la problemática es real, el camino que se propuso fue adecuado para ese momento con las características de esa comunidad. Se intencionó el uso de TICs, a través del simulador, sin embargo no fue utilizado para reservorio de la información, este es uno de los puntos a afinar en la continuación de este Proceso de Gestión.

Este proceso sin duda no está terminado, como se comentó es el inicio de un trabajo de comunidad dentro de la UAB. De los principales aprendizajes se resalta que los maestros dentro de una UAB pueden convertirse en comunidad de práctica y de aprendizaje y que el proceso de gestión más allá de todo lo trabajado en fin del objetivo que se buscaba, dio la oportunidad de entender que el conocimiento no solo está dado, sino que también se construye en comunidad.

## Referencias

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica*. Madrid: La muralla .
- Canals, A. (2003). *Gestion del Conocimiento*. Barcelona : Gestion .
- Cicourel, A. (1982). *El método y la medida en Sociología*. Madrid: Editorial Nacional.
- Consejo DEAM. (2009). *Proyecto de Desarrollo del Área de Formación para el Emprendimiento, fundamentacion*.
- Daniels. (2003). *Tendencias Actuales en la Teoria sociocultural y de la actividad*. Buenos Aires: Paidos.
- ENGESTRÖM, Y. ( 2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1,.
- Eppler, M. (2001). Making knowledge visible through intranet knowledge maps: concepts, elements,cases. *Proceedings of 34th Hawaii International Conference on System Sciences*,, (págs. pags. 1530-9.). IEEE, Piscataway, NJ, .
- García., D. D. (s.f.). *El emprendimiento como conocimiento multidisciplinar* . ficha de clase.
- Gómez, D. R. (2006). *Modelos para la creación y gestión del conocimiento:.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- ITESO. (2012). *plan de desarrollo academico*. Tlaquepaque: ITESO.
- Morfín, F. (2012). *el modelo educativo del ITESO un conjunto de principios y criterios que orientan los pocesos de aprendizaje en los programas de licenciatura*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Nonaka y Takeuchi. (1995). *Una Teoria Dinamica de Creacion de Conocimiento Organizacional*. Tokio, Japon: Instituto de investigacion de negocios.
- Ortiz Cantú y Sahagún. (2009). *Gestión del Conocimiento de Segunda Generación: Modelo de FIRESTONE y MCELROY*.
- Pérez-Montoro, S. M. (2009). *Conocimiento colaborativo: las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales*. Valencia.
- Plaskoff. (2011). *Community Building: learning to learn organizationally*.
- Rebeca Mejia Arauz y Sergio Antonio Sandoval. (2012). *Tras las vetas de la investigacion cualitativa , perspectiva y acercamiento desde la practica*. ITESO.
- Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Garnica.
- Tobón, D. S. (2010). *Formacion Integral y competencias, pensamiento complejo, currículo, didactica y evaluacion*. Bogota, Colombia: ECOE Ediciones.



- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WIGGINS, G., & MCTIGHE, J. (2011). *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*. Alexandria,: VA: ASCD.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro , La etnografia en la investigacion explicativa* . Paidos .